

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Julie Vysocká

**Vnímání přátelství u dětí s mírnější formou
poruchy autistického spektra**

**Perception of friendship in children with
lighter form of autism spectrum disorder**

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Veronice Šporclové, Ph.D. za ochotu vést tuto práci, za inspiraci, vstřícnost a podporu, kterou mi poskytovala během psaní této práce.

Ráda bych také poděkovala své rodině a partnerovi, kteří mě v průběhu celého studia podporovali a byli mi oporou.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem respondentům a jejich rodičům, bez kterých by tuto práci nebylo možné realizovat. Děkuji rodičům za důvěru a možnost hovořit s jejich dětmi a děkuji dětem za ochotu vést se mnou rozhovor.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22.7.2022



.....
Bc. Julie Vysocká

Abstrakt

Tato práce se zabývá přátelstvím u dětí s poruchou autistického spektra. Literatura ukazuje na to, že přátelské vztahy dětí s PAS jsou méně kvalitní než přátelské vztahy neurotypických vrstevníků. Kvalitní přátelství působí jako ochrana před šikanou, které jsou děti s PAS vystavovány častěji než běžně se vyvíjející děti. Děti s PAS mohou při cestě za přátelstvím narážet na problémy se samotou, šikanou nebo obtížemi v navazování a udržování přátelství. Cílem této práce bylo porovnat kvalitu přátelství u dětí s PAS ve věku 11 až 15 let a jejich neurotypických vrstevníků a získat hlubší vhled do vnímání přátelství dětí s PAS. K porovnání kvality přátelství byl využit dotazník měřící kvalitu přátelství Friendship Qualities Scales (Bukowski et al., 1994). Byl zjištěn signifikantně nižší skóre na škále pomoc. V ostatních škálách nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi dětmi s PAS a bez PAS. Také bylo zjištěno, že děti s PAS mají signifikantně méně přátel než děti bez této poruchy. K prozkoumání vnímání přátelství dětí s PAS byl využit polostrukturovaný rozhovor s 5 respondenty. Tematická analýza ukázala, že pro děti s PAS je kamarád někdo, na koho se mohou spolehnout, s kým má něco společného a kdo jej bude přijímat a respektovat. Volný čas tráví děti s PAS s kamarády především psaním nebo povídáním. Většina kontaktu mezi kamarády se odehrává ve školním prostředí, děti s PAS navštěvují nebo chodí s kamarády ven jen výjimečně. Děti s PAS, až na výjimky, vyjádřily spokojenost se svými vztahy. Kamarádství dětí s PAS vzniklo ve školním prostředí, skrze společný zájem nebo díky rodičům. Preferovaný kamarád je spíše tichý, respektující, podobné povahy a se společnými zájmy. Děti s PAS se potýkají s šikanou (fyzická a vztahová šikana) a obtížemi v konverzování či hledání nových přátel. Děti s PAS neuměly určit, co by jim pomohlo navazovat přátelské vztahy.

Klíčová slova

Přátelství; porucha autistického spektra; kvalita přátelství; starší školní věk; definice přátelství; tematická analýza

Abstract

This thesis deals with friendship in children with autism spectrum disorder. The literature indicates that the friendships of children with ASD are of lower quality than the friendships of neurotypical peers. High-quality friendships act as protection against bullying, which children with ASD are exposed to more often than typically developing children. Children with ASD may encounter problems with loneliness, bullying or difficulties in establishing and maintaining friendships in their journey to make friends. The aim of this work was to compare the quality of friendships between children with ASD aged 11 to 15 and their neurotypical peers and to gain deeper insight into the perception of friendships of children with ASD. The Friendship Qualities Scale (Bukowski et al., 1994) was used to compare the quality of friendship. A significantly lower score for scale help was found. No significant difference was found between children with and without ASD in the other scales. It was also found that children with ASD have significantly fewer friends than children without the disorder. A semi-structured interview with five respondents was used to explore the perception of friendship among children with ASD. The thematic analysis showed that for children with ASD, a friend is someone they can rely on, with whom they have something in common, and who will accept and respect them. Children with ASD spend their free time with friends mainly writing or talking. Most of the contact between friends takes place in the school environment, children with ASD visit or go out with friends only rarely. Children with ASD expressed satisfaction with their relationships, with few exceptions. Friendships of children with ASD arose in the school environment, through a common interest or thanks to parents. The preferred friend is rather quiet, respectful, similar in nature and common interest. Children with ASD face bullying (physical and relational bullying) and difficulties in conversation or finding new friends. Children with ASD could not determine what would help them to establish friendly relationships.

Keywords

Friendship; Autism Spectrum Disorder; Friendship quality; Older school age; Definition of friendship; Thematic Analysis

Obsah

Úvod	7
Literárně přehledová část.....	9
1 Poruchy autistického spektra	9
1.1 Charakteristika obtíží u jedinců s PAS	11
1.2 Závažnost symptomatologie PAS	13
2 Přátelství	16
2.1 Funkce přátelství	18
2.2 Aspekty přátelských vztahů	20
2.3 Vývoj přátelství u neurotypických jedinců	21
2.3.1 Batolecí věk	21
2.3.2 Předškolní věk	22
2.3.3 Mladší a střední školní věk	23
2.3.4 Starší školní věk	24
3 Specifika přátelství u dětí s poruchou autistického spektra.....	25
3.1 Formování přátelství u dětí s PAS	26
3.2 Charakteristiky přátelství u dětí s PAS	29
3.3 Vnímání přátelství u dětí s PAS.....	31
3.4 Kvalita přátelství u dětí s PAS a metody posuzování	33
3.5 Specifika přátelství u dívek s PAS.....	36
3.6 Negativní dopady plynoucí z nedostatku přátelských vztahů u dětí s PAS.....	38
3.6.1 Osamění u dětí s PAS	38
3.6.2 Riziko šikany u dětí s PAS	40
3.7 Rozvoj sociálních dovedností u dětí s PAS	45
4 Výzkumný problém a cíl výzkumu	49
4.1 Výzkumné hypotézy	50
4.2 Výzkumné otázky	51

5	Metody kvantitativní části výzkumu	52
5.1	Výzkumný soubor	52
5.1.1	Výzkumný soubor kvantitativní části výzkumu	52
5.1.2	Výzkumný soubor kvalitativní části výzkumu	53
5.2	Měřicí nástroje	54
5.2.1	Měřicí nástroje kvantitativní části výzkumu	54
5.2.2	Měřicí nástroje kvalitativní části výzkumu	57
5.3	Procedura	58
5.3.1	Procedura kvantitativní části výzkumu.....	58
5.3.2	Procedura kvalitativní části výzkumu	59
5.4	Metody zpracování a analýzy	60
5.4.1	Metody zpracování a analýzy kvantitativní části	60
5.4.2	Metody zpracování a analýzy kvalitativní části	60
5.5	Etika	61
6	Výsledky	63
6.1	Výsledky kvantitativní části.....	63
6.2	Výsledky kvalitativní části.....	66
6.2.1	Definice přátelství dle dětí s lehkou formou PAS	66
6.2.2	Náplň volného času tráveného s přáteli	70
6.2.3	Spokojenost s přátelskými vztahy	74
6.2.4	Vznik přátelství u dětí s lehkou formou PAS	76
6.2.5	Preferované vlastnosti a charakteristiky u kamarádu	80
6.2.6	Obtíže dětí s PAS v rámci přátelských vztahů	83
6.2.7	Možnosti podpory přátelství u dětí s PAS	89
7	Diskuze	92
7.1	Limity výzkumného projektu.....	94
7.2	Doporučení pro další výzkum.....	95

8	Závěr.....	97
	Seznam použité literatury	100
	Seznam grafů	117
	Seznam tabulek.....	118
	Příloha 1.....	I
	Příloha 2.....	II
	Příloha 3.....	IV
	Příloha 4.....	VI
	Příloha 5.....	VIII

Úvod

Přátelské vztahy jsou součástí života většiny jedinců. Přátelské vztahy nám pomáhají vytvářet si vlastní hodnotu, chránit nás před problematickým prostředím, jak v rodině, tak například ve škole (Gauze et al., 1996). Přátelství má vliv na sebevědomí, množství depresivních symptomů nebo na výkon ve škole (Newcomb & Bagwell, 1995; Brendt et al., 1986). Nezáleží ale na množství přátel, nýbrž na kvalitě těchto přátelských vztahů (Bollmer et al., 2005; Hodges et al., 1997). Tato práce se zaměřuje na přátelské vztahy u dětí s poruchou autistického spektra (PAS). Cílem teoretické části práce je popsat specifika přátelství u dětí s touto diagnózou. Cílem výzkumné části je ověřit znalosti získané ze zahraniční literatury o kvalitě přátelských vztahů u dětí s mírnější formou PAS a pomocí rozhovoru hlouběji prozkoumat vnímání přátelství u této populace.

Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola popisuje diagnózu poruch autistického spektra, charakteristiky obtíží a rozdíl v klasifikaci MKN-10 a MKN-11. Druhá kapitola se zaměřuje na obecný popis přátelství, jeho aspektů a funkcí. Součástí této kapitoly je popis vývoje přátelství u neurotypických jedinců od batolecího věku po starší školní věk. Stěžejní je kapitola zabývající se specifiky přátelství u dětí s poruchou autistického spektra. V této kapitole popisují, jak děti s PAS formují přátelské vztahy, jaké jsou charakteristiky těchto vztahů a jak děti definují přátelství. Součástí je také kapitola zaměřující se na kvalitu přátelství u dětí s PAS, která je zásadní pro výzkumnou část této práce. V této kapitole se také věnuji rozdílům v přátelských vztazích dívek a chlapců s PAS. Na závěr se věnuji negativním dopadům (osamění, riziko šikany), které plynou z nízké kvality těchto vztahů v životě dítěte a intervencím, které se zaměřují právě na zvyšování množství a kvality přátelských vztahů.

Výzkumná část si klade dva cíle. Prvním cílem je porovnat vnímanou kvalitu přátelství u dětí s poruchou autistického spektra a u jejich neurotypických vrstevníků. K naplnění tohoto cíle je použit dotazník Friendship Qualities Scales (FQS; Bukowski et al., 1994), který byl administrován dětem staršího školního věku (11 až 15 let) s poruchou autistického spektra a dětem bez této diagnózy. Dalším cílem výzkumného projektu je hlubší prozkoumání vnímání přátelství u dětí s PAS staršího školního věku. Pro tento cíl byl jako hlavní metoda zvolen polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován s pěti dětmi. Rozhovor byl analyzován pomocí tematické analýzy a zaměřoval se na tyto oblasti: definice

a vnímání přátelství, formování a charakteristiky přátelských vztahů. V práci je citováno podle citační normy APA (7. vyd.) (2020).

Literárně přehledová část

1 Poruchy autistického spektra

Světová zdravotnická organizace (WHO) vydala v roce 2019 jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), která vstoupila v platnost 1. ledna 2022 s pětiletým přechodným obdobím. V České republice je plánováno dokončení příprav této revize na konec roku 2022 (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021). V České republice se v praxi prozatím setkáváme spíše s MKN-10. Jelikož v nové revizi dochází k významným změnám v klasifikace diagnostiky poruch autistického spektra, rozhodla jsem se zmínit diagnostická kritéria a klasifikaci této poruchy podle obou verzí.

Co zůstává stejné pro obě revize MKN jsou podmínky pro naplnění diagnózy, které jsou následující:

- Narušení nebo abnormální vývoj, který se projeví do 3 let věku dítěte;
- deficity v sociálně emoční reciprocitě, neverbální komunikaci a neschopnost navázat a udržet vztahy, které odpovídají vývojové úrovni;
- musí se vyskytovat minimálně dva symptomy z následujícího výčtu: stereotypní chování; adaptační obtíže, rituály, problém s adaptací na změnu; ulpívavé nebo omezené zájmy a abnormality ve smyslovém vnímání (MKN-10, 2019).

MKN-10 řadí poruchy autistického spektra (PAS) mezi pervazivní vývojové poruchy, které dále rozlišuje na *dětský autismus*, *atypický autismus*, *Aspergerův syndrom* a jiné. Dětský autismus je charakteristický narušením nebo abnormálním vývojem, který se projeví do 3 let věku. Jsou patrné deficity v sociálně-emoční reciprocitě, sociální komunikaci a vyskytuje se stereotypní chování nebo obtíže s adaptací. Atypický autismus se většinou odlišuje věkem, kdy dochází k prvním projevům obtíží nebo nedochází k narušení všech oblastí, které jsou vyjmenovány výše. Aspergerův syndrom se odlišuje především tím, že nedochází k narušení rozumových schopností a vývoje řeči. Může být přítomno lehké opoždění řeči, ale později je řeč rozvinutá, artikulace je dobrá a pokud se vyskytuje echolálie, je jen málo výrazná. Co se může vyskytovat jsou abnormality v intonaci nebo hlasitosti. Jedinci s Aspergerovým syndromem mívají problém v pragmatické složce řeči. Jejich vyjadřování může působit překotně, často je jednostranné, nebere v potaz reakce okolí. Typické jsou monology o tématech, které dítě zajímá (Krejčířová, 2006).

U jedinců s Aspergerovým syndromem jsou výrazné obtíže v sociálním chování. Dítě nebo dospělý jedinec může mít problém s udržováním očního kontaktu, nedokáže udržovat adekvátní tělesný odstup od druhých. Zájem o ostatní, jejich pocity a zájmy může být velmi malý nebo chybět úplně. Tito jedinci mohou mít problém v běžných sociálních interakcích. Zájem o kontakt s vrstevníky může chybět nebo je projevován neobratným nebo nepřiměřeným způsobem, který poté vede k odmítnutí ze strany vrstevníků. Není přítomna porucha intelektu. Jsou přítomny neobvyklé zájmy, které se ale nesoustředí například na části předmětu, jako tomu je u dětského autismu, ale jsou zaměřeny například na vlaky, auta, dinosauiry (Krejčířová, 2006).

Jedenáctá revize MKN přináší terminologické a klasifikační změny, které mají dopad právě na klasifikaci poruch autistického spektra. Porucha autistického spektra dle MKN-11 spadá do skupiny *neurovývojových, duševních a behaviorálních poruch*. Tato skupina je nově vytvořená a pro poruchy, které se do ní řadí, je společné narušení kognitivních procesů, emoční regulace a chování jedince. V rámci MKN-11 už nejsou poruchy autistického spektra děleny na dětský autismus, atypický autismus a Aspergerův syndrom. Poruchy autistického spektra jsou nově děleny dle úrovně narušení intelektu a funkčního jazyka. Vzniká tedy šest subtypů PAS, které jsou uvedeny v tabulce č. 1. V tabulce je uvedeno označení nově vzniklého subtypu, zda je přítomno narušení intelektu a jaká je míra narušení funkčního jazyka.

Tabulka 1 - Porucha autistického spektra podle MKN-11 rozlišena dle (ne)přítomnosti poruchy intelektu a úrovně narušení funkčního jazyka (MKN-11).

Název diagnózy	Porucha intelektu	Narušení funkčního jazyka
Porucha autistického spektra (6A02.0)	Nepřítomna	Mírné nebo žádné narušení
Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka (6A02.1)	Přítomna	Mírné nebo žádné narušení
Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem (6A02.2)	Nepřítomna	Narušený
Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem (6A02.3)	Přítomna	Zhoršený

Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a absencí funkčního jazyka (6A02.4)	Nepřítomna	Absence funkčního jazyka
Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a absencí funkčního jazyka (6A02.5)	Přítomna	Absence funkčního jazyka

1.1 Charakteristika obtíží u jedinců s PAS

Jak již bylo zmíněno, podle 10. revize MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí) je dětský autismus a Aspergerův syndrom řazen mezi pervazivní vývojové poruchy. Pervazivní ve smyslu, že k narušení vývoje dochází v různé intenzitě v mnoha oblastech. Informace jsou vnímány a zpracovávány odlišným způsobem, což se následně odráží v behaviorálních projevech daného jedince. V rámci této diagnózy mluvíme o spektru, které označuje individuálnost projevů PAS. Podoba a závažnost symptomů se liší od jedince k jedinci. Zároveň dochází k proměně symptomů i vzhledem k věku dítěte, které vstupuje do interakce s prostředím, které jeho chování koriguje. Některé symptomy mohou proto ustupovat do pozadí či se naopak stávat prominentnější. Do diagnostického procesu také vstupují další komorbidity a kognitivní schopnosti dítěte (Thorová, 2016). Přestože je spektrum široké, existuje triáda oblastí, ve kterých mají jedinci s PAS obtíže. Jedná se o problémy v oblastech sociální interakce, sociálního chování, komunikace, představitosti a zájmů. Domnívám se, že je důležité o této triádě hovořit vzhledem ke konceptu přátelství, jelikož jsou to všechno oblasti, které mají vliv na formování, udržování a kvalitu přátelství u dětí.

Sociální chování

Sociální chování je chování, které má za úkol vytvářet a udržovat skupiny, a které bývá u osob s PAS narušeno. Znovu můžeme hovořit o různé úrovni narušení, ale obecně lze hovořit o dvou extrémních pólech. Na jedné straně dítě nebo jedinec, které sociální interakci odmítá a straní se ji. Na straně druhé jedinec, jehož chování je vzhledem k druhým nepřiměřené. Příkladem může být dítě, které vypráví o svých zájmech přes nezájem druhého, navazuje neadekvátně intenzivní oční kontakt či se nevhodně dotýká druhých osob (Thorová, 2016). Wing (1997) například rozlišuje tři subtypy sociálního chování u dětí s PAS: 1. *rezervovaný/odměřený typ*; 2. *pasivní*; 3. *aktivní, ale zvláštní*. Rezervovaný typ je specifický tím, že je k ostatním indiferentní a zachovává si odstup. Wing uvádí, že tyto děti mívají střední závažnost obtíží, může a nemusí být přítomna řeč. Pokud je řeč přítomna, bývá rigidní nebo je její funkčnost omezená, může se vyskytovat echolálie. Je patrné repetitivní

chování, senzorická citlivost, omezený repertoár jídel a další stereotypní chování. Pasivní subtyp se vyznačuje pasivním přijímáním sociálního kontaktu. Tito jedinci kontakt sami nenavazují, ale nedělá jim větší potíže jej přijmout od druhých. Ostatní symptomy mohou odpovídat Aspergerovu syndromu nebo dětskému autismu. Poslední subtyp je popisován jako aktivní, ale se zvláštním způsobem interakce. Tito jedinci dle Wing vyhledávají sociální kontakt, ale působí v jeho navazování naivním až zvláštním dojmem, často se jedná o jednostranný kontakt. Řeč bývá plynulá, s dobrou gramatikou. Není patrné opoždění řeči. Repetitivní chování se projevuje v zájmu o specifickou oblast. Může se vyskytovat senzorická citlivost a motorické stereotypní chování, ale není tak časté jako v ostatních subtypech. Toto rozdělení není oficiální, jen znovu naznačuje jedinečnost projevu.

Rodiče dětí s PAS si z počátku některých nápadností nemusí všimnout, nejčastěji získávají obavy až po druhém roce života, kdy dítě například nereaguje na oslovení. Některé nápadnosti jsou ale přítomny už v kojeneckém věku. Příkladem může být dítě, které nenavazuje oční kontakt, nevyžaduje mazlení s rodičem, případně pozitivní vztah k rodiči vyjadřuje odlišným způsobem. V předškolním věku dítě například neprojevuje zájem o ostatní a nenavazuje hru s vrstevníky (Krejčířová, 2006). V rámci sociálního chování dochází k narušení učení nápodobou, která je klíčová pro osvojení sociálních dovedností. Dále může být narušena schopnost sdílení pozornosti, udržení očního kontaktu nebo deklarativní ukazování (Thorová, 2016).

Komunikace a řeč

Další oblastí, která bývá narušena, je komunikace. Levy et al. (2010) uvádí, že u 63 % dětí s PAS je přítomna porucha řeči. Zde je také patrná širší spektra, kterou reflektuje právě 11. revize MKN, která rozlišuje poruchu s absencí funkčního jazyka až po mírné nebo žádné narušení funkčního jazyka. Přestože funkční řeč nemusí být narušena, lze vždy nalézt určité abnormality. Například u dětí s Aspergerovým syndromem je funkční řeč zachovaná, často je dokonce přítomna pestrá slovní zásoba. Co může být u těchto dětí narušeno je receptivní složka komunikace. Osoby s PAS mohou mít problém porozumět například emocím druhých lidí (Thorová, 2016), můžou se vyskytovat problémy v porozumění dlouhých vět nebo je chápání výroků doslovné (Krejčířová, 2006). Mezi nápadnosti v řeči patří echolálie. Echolálie je doslovné opakování slov nebo celých vět. Echolálie může být tzv. *odložená* – opakování slova nebo věty se vyskytne po delší době, co byla poprvé slyšena. Může se také vyskytovat tzv. *idiosynkratické použití echolálie* – slyšená slova nebo věty nabývají jiný

význam, než měly původně (Krejčířová, 2006). Můžou se také vyskytovat problémy v rámci neverbální komunikace. Osoby s PAS mohou mít potíže s mimickými projevy, které doprovází komunikaci. Mimika může působit strnulým, méně živým dojmem, případně nenaléhá na obsah konverzace nebo na pocity, které jedinec zažívá. Osoby s PAS mohou mít potíže dekódovat neverbální projevy (např. mimika, gesta, postoje) ostatních lidí. Mohou být přítomny obtíže s porozuměním ironie či metafor. Tyto osoby také mohou mít potíže s porozuměním pravidel konverzace nebo jim může dělat obtíže číst tzv. mezi řádky (Thorová & Šporclová, 2012).

Stereotypní chování

Poslední oblastí je stereotypní chování, které se může vyskytovat jak v oblasti zájmů, řeči, rituálů, tak například v oblasti motoriky. Zájmy u této populace mohou být rigidní, omezené na jednu oblast. Osoby s PAS mohou mít problém se změnami, preferují předvídatelné situace. Narušení představivosti ovlivňuje schopnost přemýšlet o myšlení druhých lidí. Tato schopnost je označována jako teorie mysli (TOM), která je součástí sociální kognice a dovoluje nám reflektovat obsah naší mysli a mysli ostatních. Typicky se vyvíjející děti jsou schopny mluvit o svých pocitech a pocitech druhých kolem druhého roku života. Mezi čtvrtým až pátým rokem jsou děti schopny spojovat chování ostatních se svými přesvědčeními a potřebami (Wellman, 1990). Schopnost porozumět myšlení ostatních a vidět věci z úhlu pohledu druhých je něco, s čím jedinci s poruchou autistického spektra mohou mít obtíže. Pokud se u nich tato dovednost rozvine, je to často později než u typicky se vyvíjejících dětí (Baron-Cohen, 1991). Narušení představivosti také ovlivňuje vývoj hry, která se rozvíjí nedostatečně a mnoho dětí uvízne ve vývojově mladším stádiu hry, kdy preferují jednoduché a předvídaté podněty a stereotypní činnosti (Thorová, 2016). Symbolická hra se vyskytuje spíše výjimečně, typická je stereotypní a často neobvyklá hra, kdy například dítě po dlouhou dobu pozoruje pohybující se předmět. Vyskytovat se mohou také pohybové stereotypie, jako mávání rukou před obličejem, chození po špičkách či poskakování (Krejčířová, 2006).

1.2 Závažnost symptomatologie PAS

Jak už jsem zmínila, spektrum projevů PAS je opravdu široké. Jednotlivé diagnostické manuály označují míru závažnosti symptomů odlišně. Například DSM-5 podle míry závažnosti rozlišuje tři úrovně potřebné podpory. Třetí úroveň vyžaduje *velmi výraznou podporu*. Tito jedinci mají závažné problémy ve verbální i neverbální sociální komunikaci

(např. funkční řeč chybí nebo je výrazně narušena; nenavazuje sociální interakce), chování bývá stereotypní a na změnu reagují výrazným distresem. Druhá úroveň vyžaduje *výraznou podporu*. Zde mohou symptomy vypadat následovně: deficity ve verbální i neverbální komunikaci, ale jedinec hovoří například pár větami nebo slovy, interakce je omezená na několik specifických zájmů. Také je stála patrná rigidita v chování, může se objevovat repetitivní chování. *Úroveň vyžadující podporu* je typická tím, že funkční jazyk je nenarušen, ale jsou patrné obtíže v navazování sociálního kontaktu, jedinec má obtíže navázat a udržet si přátele. Může se vyskytovat problém s přechodem mezi aktivitami nebo problém se sebeorganizací (Raboch et al., 2015).

Často používaným dělením symptomatiky PAS je podle funkčnosti. Autismus je často rozlišován na vysoko, středně a nízko funkční. Za vysokofunkční jedince s PAS jsou považovány osoby bez poruchy intelektu, které mohou zažívat obtíže v sociálním kontaktu (např. problém rozumět sociální normě, v komunikaci neberou ohled na druhého). Rozumové schopnosti u středně funkčního autismu se řadí do pásma lehké až těžké poruchy intelektu, mohou být přítomny stereotypie a výrazné obtíže v sociálním kontaktu. Lidé s nízko funkčním autismem mají intelekt v pásmu těžké poruchy intelektu, funkční řeč je výrazně narušena, mohou se vyskytovat jednoduché stereotypie a další obtíže. Toto dělení je ale zavádějící a jak upozorňuje studie Alvares et al. (2020), mělo by se od jeho užívání v klinické a výzkumné praxi opustit. Autoři zjistili, že přestože jedinec nemá poruchu intelektu, jeho adaptační chování a schopnost fungovat v běžném životě mohou být do velké míry narušeny. Vysokofunkční jedinci tedy mohou vyžadovat velkou míru pomoci v běžném životě, a tudíž je toto označení zavádějící.

Další možné dělení závažnosti symptomatiky je dle screeningové metody pro diagnostiku autismu Childhood Autism Rating Scale. Tato screeningová metoda rozlišuje závažnost symptomatiky na lehkou, středně-těžkou a těžkou symptomatiku. Závažnost symptomatiky je zde určovaná dle počtu bodů získaných na škálách posuzujících symptomy poruchy autistického spektra. Třicet bodů je mezní skóre pro lehkou symptomatiku, 30-37 bodů odpovídá středně-těžké symptomatice a 38-60 bodů těžké symptomatice (Schopler et al., 1980).

V rámci této práce rozlišuji lehkou a těžkou formu PAS. O těžké formě hovoříme, pokud je přítomna porucha intelektu, závažně narušeny komunikační dovednosti, adaptivní schopnosti nebo vztahy. Nemusí být závažně narušeny všechny oblasti, o těžké formě

můžeme hovořit i v případě, kdy například není narušen intelekt, ale adaptivní schopnosti nebo komunikace jsou závažně narušeny.

2 Přátelství

„Přátelství je hlubším recipročním vztahem, který je charakteristický vzájemností a intimitou (zahrnující důvěru, potřebu blízkosti a sdílení prožitků), pozitivním hodnocením a bezpodmínečným přijetím“ (Vágnerová, 2005, s. 379).

Leenders (1996) popisuje rozdíl mezi přáteli a vrstevníky. Přátelé jsou ti jedinci, kteří tvoří kohezní skupinu nebo „partu“. Z vrstevníků vybíráme, kdo bude tuto „partu“ tvořit. Laická veřejnost také často rozlišuje typy přátel (např. nejlepší kamarád, pravý přítel, známý nebo dobrý kamarád). Teorie přátelství tyto druhy nerozlišuje. Důležitou proměnnou v přátelství je prostředí, ve kterém tento vztah existuje. Je rozdíl mezi přáteli ze školy nebo z práce. Za těmito druhy přátelství pravděpodobně stojí i jiné mechanismy vzniku a udržování vztahů.

Jedna z nejznámějších teorií přátelství pochází od Sullivana (1953). Podle Sullivana přátelství nabírá na významu během preadolescence. V tomto období přestává být hlavní potřebou dítěte bezpečí, které mu v ideálním případě poskytuje rodina. Hlavní potřebou se stává potřeba intimity, kterou dítě navazuje s jedinci mimo rodinné vztahy. Přátelství poskytuje dítěti možnost, jak objevit vlastní názory, postoje a hodnoty, které se mohou odlišovat od postojů a hodnot kamarádů. Toto v ideálním případě vede ke vzniku a vývoji sebehodnoty dítěte. Youniss (1980) doplňuje Sullivana o poznatek, že dítě se nejprve učí akceptovat pravidla a postoje od dospělých, ale bez dětských přátelství by nedošlo k rozvoji v oblastech interpersonální senzitivity, reciprocity nebo pochopení ostatních a spolupráce s nimi. Autor jinými slovy upozorňuje na to, že jsou sociální dovednosti, které se dítě nenaučí jinde než ve vztahu s vrstevníkem.

V 80. letech Selman (1981, podle Borner et al., 2015) propojil Piagetovu teorii kognitivního vývoje s teorií přátelství, ale oproti Youniss (1980), se zaměřil spíše na vztah vývoje přátelství a zrání kognitivních struktur. Dětská přátelství se proměňují z povrchních přátelství založených na fyzické podobnosti a blízkosti (typické pro předškolní věk) do hlubších přátelství, která jsou založena na abstraktních pojmech jako důvěra či empatie (typická pro starší školní věk). Tato proměna jde ruku v ruce s vyhráváním kognitivních struktur a přechodem z předoperačního stádia kognitivního vývoje ke stádiu formálních operací. Zájem o význam přátelství u dětí postupně rostl v 70. a 80. letech (Borner et al., 2015). Hartup a Stevens (1997) pomohl poukázat na dvě odlišné struktury přátelství: hlubokou a povrchovou strukturu. Hluboká struktura je stabilnější, během vývoje se příliš

nemění. Jde o to, jak přistupujeme k přátelským vztahům obecně a co pro nás znamenají. Povrchová struktura je to, co můžeme pozorovat skrze sociální interakce a aktivity. Tato struktura se proměňuje vzhledem k věku a vzhledem k vyžívání kognitivních struktur a změně potřeb jedince.

Shantz (1983, podle Borner et al., 2015) zmiňuje tři hlavní vývojové úkoly dětského přátelství: posun z behaviorálních interakcí k emočním vztahům; změna egocentrického vnímání vztahu k vzájemné výhodnému vztahu a vývoj od nestabilních vztahů bez konfliktu, k stabilním vztahům, které jsou konflikt schopny ustát.

Metaanalýza Newcomb a Bagwell (1995) porovnávala, jak se děti chovají k přátelům oproti ostatním dětem, které za přátele nepovažují. V případě interakce mezi přáteli, vykazovaly děti více pozitivní interakce, jako je smích, mluvení, sdílení, spolupráce či pomoc. Dle zjištění autorů se děti dostávají do konfliktu jak s přáteli, tak ostatními dětmi, ale liší se způsob řešení případného konfliktu. V rámci přátelských vztahů se děti pokoušely častěji vyjednávat a dosáhnout kompromisu, tak aby bylo zachováno přátelství, kdežto v mimopřátelských vztazích nebyly tolik ochotné ustoupit a konflikt často ústil ve zhoršení vztahu. Přátelské vztahy jsou zároveň méně dominantní a soutěživé.

Campbell et al. (2015) se pokusili odhalit komponenty přátelských sympatií. Explorační faktorová analýza odhalila pět faktorů: vzájemnou upřímnost, společné zájmy, osobnost, podobnost a fyzickou přitažlivost. Tento model podpořila i konfirmační faktorová analýza, která zahrnovala data z druhého výzkumného souboru. Participanti, kteří vykazovali více přívětivosti, otevřenosti a svědomitosti častěji zažívali pocit vzájemných sympatií v přátelských vztazích. Tyto sympatie také častěji zažívaly ženy, mladí lidé a běloši. Demir a Weitekamp (2006) provedli studii, ve které se zaměřovali na vztah osobních charakteristik, přátelství a pocitu štěstí. Autoři zjistili, že existuje vztah mezi neuroticismem a konfliktech v přátelských vztazích. Jedinci, kteří získali vysoký skóre na škále neuroticismu pravděpodobněji zažívali konflikt v přátelských vztazích, ale kvalita těchto vztahů nebyla neuroticismem ovlivněna. Toto je v souladu s tvrzením Berry et al. (2000). Nejsilnější vztah autoři zaznamenali mezi přívětivostí a kvalitou přátelství a konfliktem v přátelských vztazích. Vysoký skóre přívětivosti zvyšoval kvalitu přátelských vztahů a tito jedinci měli méně konfliktů ve vztazích. Toto je v souladu s dalšími výzkumy (Berry et al., 2000; Jensen-Campbell et al., 2002). Otevřenost vůči zkušenostem neměla žádný vztah ke kvalitě ani konfliktu v přátelských vztazích. Autoři také zjistili vztah mezi oběma proměnnými (kvalita

přátelství a konflikt v přátelství) a pocitu štěstí. Důležitým zjištěním bylo také, že množství přátel nemělo vliv na pocit štěstí.

Williams et al. (2022) porovnávali preferované charakteristiky přátelských vztahů mužů a žen. Vzorek tvořil 745 respondentů. Autoři zjistili, že muži si více cení přátel stejného pohlaví, kteří jsou v dobré fyzické kondici, ve společnosti mají vyšší status, jsou finančně zajištěni a zajišťují možný přístup k potenciální partnerce. Naopak ženy si více cení přátel, kteří dokáží poskytnout emoční podporu, intimitu a užitečné sociální informace.

Je třeba také zmínit online přátelství, které jsou nedílnou součástí života velké většiny adolescentů. Chan a Cheng (2004) porovnali online a off-line (tváří v tvář) přátelství u 162 participantů. Participantů si měli vybrat dva přátele, jednoho, kterého znají tváří v tvář a jednoho, kterého znají přes internet a porovnat kvalitu těchto vztahů. Výsledky ukazují, že off-line přátelství zahrnovalo více hloubky, závazku, pochopení a vzájemnou závislost. Kvalita obou přátelských vztahů s časem rostla. Zároveň s délkou uplynulého času se snižoval rozdíl v kvalitě těchto dvou vztahů. Peter et al. (2005) se zaměřili na faktory, které ovlivňují vznik právě online vztahů. Autoři na vzorku 493 adolescentů zjistili, že extraverte vedla k vyšší míře sebeodhalování (ve smyslu sdílení osobních informací na internetu, anglicky self-disclosure) a vyšší komunikaci na internetu. Což vedlo k usnadnění vzniku přátelských vztahů. Introvertní jedinci byli vysoce motivováni k vytvoření online přátelství, jako kompenzaci nedostatku sociálních dovedností v osobním kontaktu. Tato potřeba kompenzace vedla k vyšší frekvenci komunikace a sebeodhalování. Autoři tedy doporučují další výzkum, jelikož faktory za formováním přátelských vztahů budou více komplikované, než se zdálo.

2.1 Funkce přátelství

Moore a Boldero (1991) pomocí faktorové analýzy zjistili, že mezi obecné funkce přátelství patří především sdílení problémů (např. pokud je jedinec v krizi, řeší problém nebo zažívá depresi) a sdílení služeb (anglicky sharing services). Tady patří například sdílení společných aktivit, pokud si potřebují něco půjčit nebo poskytnutí jiné „služby“. Autoři se dále zaměřili na funkce blízkých kamarádkých vztahů. Zde z faktorové analýzy vyplynuly tři faktory: emoční blízkost, sounáležitost a separace. Faktor separace je například to, že nám druhý chybí nebo že k němu cítím blízkost, i když s ním nejsem. Jiný přístup k funkcím přátelství zaujímá Bukowski et al. (2020), který uvádí tři hlavní funkce přátelství: validace, ochrana před rodinou a před vrstevníky.

Validace a kompetence

Tato funkce vychází především z teorie Sullivana (1953). Jak už jsem zmínila, Sullivan předpokládá, že přátelství umožňuje dítěti vytvořit si vlastní hodnotu. Adolescenti, kteří mají přátele, bývají více sebevědomí (Newcomb & Bagwell, 1995), méně osamělí, méně se vyskytuje u těchto dětí deprese (Parker & Asher, 1993). Přátelství je validováno skrze přítomnost pozitivního afektu, pocitu bezpečí a intimity mezi přáteli. Dále skrze vytvoření spojení mezi přáteli, které je spolehlivé a stabilní v čase. Přátelství zahrnuje péči o druhého. Skrze přátelství také dochází ke zvyšování vlastní hodnoty (Bukowski & Hoza, 1989).

Longitudinální studie Glick a Rose (2011) ukázala, že kvalitní přátelství pomáhá rozvíjet sociální dovednosti. Autoři zjistili, že kvalitní přátelství vedlo k častějšímu užívání strategií k řešení problémů, které zahrnovaly emoční zapojení a ke snížení užívání strategií, které s emocemi nepracují (např. odvádění pozornosti od problémů, ignorování problému). Děti, které mají přátele, podávají ve škole lepší výkon a obecně jsou více zapojené ve školním prostředí (Berndt et al., 1986). Přátelství je také ochranným faktorem před internalizovanými a externalizovanými problémy. Děti, které byly sociálně izolovány, vykazovaly větší množství těchto problémů (Laursen et al., 2007).

Přátelství jako ochrana v problematickém rodinném prostředí

Přátelství slouží jako ochranný faktor v situacích, kdy rodina funguje neoptimálním způsobem nebo je jinak narušena či problematická. Gauze et al. (1996) zjistili, že přátelství dokáže kompenzovat vulnerabilitu nebo stres, který pochází z problematického rodinného prostředí. Autoři zjistili, že toto funguje i naopak. Adaptivní nebo kohezivní rodinné prostředí pomáhá dítěti vyrovnat se se stresem pocházejícím z nekvalitních přátelských vztahů. Přátelské vztahy dokáží do určité míry suplovat podporu a validizaci, která není zajištěna rodinou. Lansford et al. (2003) ve své studii zjistili, že kvalitní přátelské vztahy oslabovaly asociaci mezi jednostranným rozhodováním rodičů a externalizovaným problematickým chováním adolescentů ve škole.

Přátelství jako ochrana před viktimizací

Další funkcí přátelství je ochrana před viktimizací a šikanou. Bollmer et al. (2005) uvádí, že děti, jejichž kvalita přátelství byla nízká, byly v signifikantně vyšším riziku viktimizace než

děti s kvalitním přátelstvím. Naopak kvalitní přátelství snižovalo riziko výskytu šikany. Toto je v souladu se zjištěním Hodges et al. (1997).

Cuadros a Berger (2016) zjišťovali, která z dimenzí přátelství má největší vliv na životní spokojenost dětí, které jsou obětí šikany. Autoři došli ke zjištění, že mezi tyto dimenze patří blízkost a sdílení (anglicky disclosure). U dívek obě dimenze měly pozitivní vliv na jejich životní spokojenost. Tak tomu nebylo u chlapců. U chlapců měla pozitivní vliv na životní spokojenost jen blízkost. Sdílení mělo negativní efekt. Autoři studie to vysvětlují následovně: Sdílení sice může vést k větší blízkosti, ale pokud je až moc intimní nebo intenzivní, může u chlapců vést k posměškům a další šikaně. Sdílení intimních informací u chlapců není totiž tolik běžné, jako je tomu u dívek

2.2 Aspekty přátelských vztahů

Bukowski a Hoza (1989) mezi základní aspekty přátelství řadí především pozitivní afektivní pouto mezi dvěma lidmi. Toto pouto nebo vztah by mělo být ve velké většině případů reciproční – většina přátelských vztahů cílí k tomu, aby pozitivní afektivní vztah byl mezi oběma osobami a aby byla i podobná úroveň sentimentu (Leenders, 1996). Finke (2016) mimo tyto dva aspekty uvádí pocit výjimečnosti mezi přáteli – přátelům záleží na tom druhém více než na osobě, se kterou daný jedinec nemá žádný speciální vztah. Dále uvádí intimitu. Intimitou v přátelství znamená, že se mohu na druhého spolehnout v případě nouze, ale i při šťastných momentech mého života. Kamarád je připraven prožít se mnou dobré i špatné momenty. Dále zmiňuje stabilitu – přátelství přetrvává i náročná období a trvá delší dobu. Další důležitým aspektem přátelství je blízkost a podobnost. Například Sherif (1958) uvádí, že podobnost snižuje pocity hostility a negativních pocitů a zároveň předchází konfliktům, které by mohly vzniknout z případné neshody. Nejčastější podobnosti v přátelských vztazích bývá pohlaví, ale přátelé mají také podobné zájmy nebo postoje.

Mnoho autorů (Bukowski & Hoza, 1989; Buhrmester & Furman, 1987; Hinde, 1979; Furman & Robbins, 1985) uvádějí *společnost*, jako hlavní aspekt přátelství. Autoři se shodují, že možnost vzájemné interakce, trávení volného času nebo příležitost ke společné hře, jsou aspekty, které zmiňují jak děti, tak dospělí ve všech věkových obdobích. Furman a Bierman (1984) uvádí vzájemnou *pomoc* jako další z aspektů. Přátelé vzájemně očekávají vyšší míru ochoty a reálné pomoci než od ostatních lidí. Mezi přáteli je také přítomný pocit *spolehlivé aliance* (anglicky reliable alliance), kdy přátelé očekávají vzájemnou loajalitu a dostupnost. Pocit, že se můžu na druhého spolehnout snižuje úzkost a pocit zranitelnosti

(Furman & Robbins, 1985). Dalším klíčovým aspektem je pocit *blízkosti* nebo *intimity*. Čím blíží si jsem s přítelem, tím vyšší je míra sdílení informací o sobě a svém životě.

2.3 Vývoj přátelství u neurotypických jedinců

Socializace zahrnuje poznávání okolního světa, jeho specifík, pochopení vztahů a jejich souvislostí. Socializace také zahrnuje osvojení si dovedností, které pomohou jedinci v adaptaci na nové situace, které ho v cestě životem budou potkávat. Součástí procesu socializace je tvorba vztahů, nejprve v rodině a později mimo ni. V této kapitole se budu věnovat vývoji nejen přátelských vztahů vzhledem k jednotlivým obdobím vývoje dítěte. Přestože se v kojeneckém období odehrává několik významných momentů, které mají vliv i na pozdější navazování vztahů s vrstevníky (např. zvyšující se zájem o své okolí, rozvoj motoriky, první jednoduché hry s rodičem), rozhodla jsem se v této kapitole věnovat vývoji přátelských vztahů až od batolecího období, kdy už můžeme pozorovat větší interakci mezi dítětem a vrstevníky.

2.3.1 Batolecí věk

V tomto období dochází k výraznému rozvoji socializace. Tento rozvoj je dán především rozvojem v ostatních oblastech, jako je motorika, kognitivní procesy či jazykové schopnosti. Dítě během tohoto období začíná chodit a později běhat, což mu umožňuje poznávat nové situace a nová místa. Stává se samostatnějším. Jazykový posun mu umožňuje domluvit se s ostatními lidmi mimo primárního pečovatele. Socializace v tomto období probíhá především v rámci rodiny. Dítě v prostředí domova může pozorovat interakce jednotlivých členů, fungování jednotlivých rolí. Zároveň je v ideálním případě domov bezpečným místem, kde si může dítě vyzkoušet jednotlivé interakce, které později přenáší do ostatních vztahů. Bezpečná vazba k rodičům je základem pro úspěšné navázání dalších vztahů s vrstevníky (Vágnerová, 2012).

Vrstevníci získávají na významu. Vývoj závisí na tom, jaké má dítě zkušenosti například ze sourozeneckých vztahů a jak tyto zkušenosti přenáší do vztahu s vrstevníky. Kontakt s vrstevníky začíná především skrze hru, která bývá paralelní. Pravidla hry jsou chápána egocentricky – tedy tak, aby byla co nejvýhodnější pro dané dítě. V tomto období dítě i při vrstevnické hře preferuje přítomnost matky, která je důležitá v začátcích rozvoje sociálních dovedností. Vrstevník představuje v tomto věku alternativní zkušenost, dítě se učí reagovat na různé projevy chování různých dětí. Děti se také začínají napodobovat, díky čemuž se učí na své dostupné úrovni (Vágnerová, 2012). V minulosti se mělo za to, že o

přátelství mezi dvěma dětmi se hovoří až od třetího roku. Výzkum ale ukazuje, že o přátelství můžeme částečně hovořit už u mladších dětí. Například Kimberlee a Rubenstein (1994) sledovali interakci mezi čtyřmi dyádami dětí ve věku 22-36 měsíců. Po následném kódování zjistili, že se v jejich interakci objevilo pět z osmi dimenzí přátelství. Engdahl (2012) zjistila, že jednoleté děti používají některé formy navazování přátelství jako tří až šestileté děti.

2.3.2 Předškolní věk

V tomto období získává dítě nové role. Jednou z těchto rolí je role kamaráda. Pro toto období je typický vstup dítěte do mateřské školy. Tady se dítě dostává do kontaktu s neznámými dětmi. Vztah s vrstevníky je specifický tím, že bývá symetrický – dítě má podobné dovednosti a sociální status. Vrstevník neposkytuje dítěti případnou ochranu jako rodič, je zdrojem nejistoty. V sociálním kontaktu s vrstevníky dítě může získávat nové zkušenosti či naplňovat své potřeby. Dítě se učí soupeření, spolupráci, zvládání konfliktů, ale také projevům solidarity ostatním dětem (Vágnerová, 2012).

V tomto období se tvoří první kamarádské vztahy. Přestože dítě v tomto věku ještě neumí popsat, co znamená kamarádství, začíná dávat přednost určitým vrstevníkům před jinými (Howes, 2009). Tyto jedince častěji vyhledává, hraje si s nimi či má tendence si je zvát domů. Pro toto období je typický trend „preference dvojníka“ – dítě preferuje vrstevníky, kteří jsou mu v určitém aspektu podobní. Ať už je podobnost dána stejným zájmem, stejným oblékáním (Vágnerová, 2012) nebo stejným pohlavím (Jackson-Dwyer, 2013). Kamarád je někdo, s kým se děti setkávají například na hřišti nebo ve školce a s kým si může hrát. Slovo kamarád je často spojováno se slovem hra (např. častá dětská fráze „Budu tvůj kamarád, pokud mě necháš si s tebou hrát.“). Gifford-Smith a Brownell (2003) uvádí, že oproti starším dětem, je přátelství mladších dětí založeno spíše na sdílení společnosti a kompatibilitě hry, než na vzájemné intimitě a pozitivním afektu. Ale i v tomto věku děti sdílí své pocity, nápady nebo si navzájem vyjadřují náklonost a obavu o druhého. Děti v batolecím i předškolním věku se svými kamarády často hrají hru „na někoho“ (anglicky pretend-play). Tento druh hry se postupně rozvíjí, dítě se díky této hře učí zaujímat perspektivu druhé osoby, učí se chápat postoj nebo pocity kamaráda. Tématem rozhovoru předškolních dětí bývá sdílení znalostí nebo názorů na okolní svět. Tyto rozhovory dítěti pomáhají lépe porozumět sobě samým, okolí a sociálním pravidlům (Dunn, 2004).

Kamarádství předškolních dětí ovlivňuje především blízkost. Děti chodí například do stejné školky, a proto je možný častější kontakt. Důležitý je podobný věk dítěte a tím pádem

podobné zájmy a dovednosti. Jak uvádí Howes (2009) velký význam má i způsob hry. Význam má také temperament dítěte. Chlapci mají tendenci vybírat si kamarády s vyšší úrovní aktivity a impulzivity. Dívky si naopak vybírají méně aktivní kamarády (Gleason et al., 2005).

Také je důležitá schopnost sdílet pozitivní a negativní emoce. Dítě v tomto období má také tendenci vybírat si kamarády stejného pohlaví. Důležitý je pocit příslušnosti ke stejné genderové roli, protože z toho vyplývají ostatní zájmy, chování nebo způsoby hry. Pro dítě v tomto věku je také důležitý vzhled dítěte. Zde se uplatňuje sociální stereotyp, kdy dítě hodnotí hezké věci, jako dobré. Sociální atraktivitu také posiluje, pokud dítě vlastní nějaký zajímavý předmět (Vágnerová, 2012). I v tomto období se v přátelských vztazích vyskytuje konflikt. V přátelských vztazích vzniká více konfliktních situací než v mimopřátelských vztazích. Rozdíl je ve způsobu řešení konfliktu – přátelé častěji využívají smlouvání a kompromis, jako cestu k vyřešení konfliktu. Zároveň zůstávají ve vzájemné blízkosti nebo například pokračují ve hře i přes konflikt (Dunn, 2004). Hádky mezi dětmi také pomáhají dětem zamýšlet se nad počátečními morálními dilematy jako je například dělení se o věci s ostatními (Howes, 2009).

2.3.3 Mladší a střední školník věk

V tomto období se proměňují důvody volby kamarádů. V mladším školním věku děti definují kamaráda, jako někoho, s kým mohou sdílet aktivity. Nejlepším kamarádem je ten, kdo si s nimi hraje a sdílí podobná očekávání. Význam kamarádství je ještě hodně egocentrický a pořad je významný aspekt blízkosti. Bigelow a La Gaipa (1975) uvádí, že kolem 9-10 let dochází k přechodu ve vnímání kamarádství z egocentrismu na sociocentrismus. Autoři uvádějí, že děti ve 2. až 3. třídě očekávají, že jejich kamarádi budou do přátelství přinášet např. hračky, budou mít podobné demografické charakteristiky a budou se zajímat o stejné aktivity jako ony. Děti kolem 4. až 6. třídy už přestávají vnímat přátelství tak povrchně, což je spojeno s rozvojem kognitivních vlastností. Děti už začínají zmiňovat loajalitu, závazek a potřebu přijetí a upřímnosti v přátelství. Jak ale uvádí Afshordi a Liebermana (2020) výzkum Bigelow a La Gaipa (1975) spočíval ve vedení rozhovoru a následné analýze, kdy autoři nepředpokládali hlubší porozumění některých konceptů u mladších dětí, tudíž rozhovory nebyly příliš hloubkové. Novější výzkumy, které využívají dotazníky a následné dotazování, ukazují, že děti chápou koncepty vzájemné blízkosti a prosociálního chování v přátelství daleko dříve, než se předpokládalo. Afshordi (2019) například uvádí, že už čtyřleté děti ví, že lidé, kteří jsou spolu často a dlouho nemusí být

nutně přátelé. Furman a Bierman (1983) například uvádí, že dvě třetiny čtyřletých a pětiletých dětí uvedlo mezi hlavní funkce přátelství vzájemnou péči. Děti starší tří let také umí diferenciovat komu sdělí svá tajemství (Lieberman & Shaw, 2018).

S věkem stoupá stabilita přátelských vztahů. Ve věku 5 let dítěti zůstane 50 % kamarádů, které si vytvořil za rok. Ve třetí třídě už dítěti zůstává 75 % přátelských vztahů (Berndt et al., 1986). Je patrná tendence oddělovat chlapecké a dívčí skupiny. Toto souvisí s rozvojem genderové identity. V mladším a středním školním věku se genderová diferenciací zvyšuje. Kamarádky páry nebo skupiny bývají nejčastěji stejnopohlavní. Toto narůstá zhruba do 11 let. Preference stejného pohlaví se může projevovat až úplným odmítnutím kontaktu s druhým pohlavím (Vágnerová, 2012).

Sdílení už není jen v rámci herních aktivit, ale také ve sdílení pocitů a jistot, že si navzájem kamarádi pomohou. Na významu roste vzájemné porozumění a možnost sdílet intimní informace a kdo je udrží v tajnosti. V tomto věku se vytvářejí střední a menší skupiny. Chlapecké skupiny bývají otevřené, může se připojit kdokoli. Důležitým aspektem je konformita. Děti se snaží zapadnout, být stejné (Vágnerová, 2012).

2.3.4 Starší školní věk

Vágnerová (2012) popisuje, že pro tento věk je důležitá právě potřeba přátelského vztahu, která nabírá na důležitosti kolem 11. a 12. roku. Pubescenti v tomto období hledají především emoční vazbu s druhou osobou, která jim pomáhá překonávat nové životní zkušenosti a poskytuje jim podporu mimo členy rodiny. Dívky v tomto období uvádějí menší počet kamarádů, ale jejich přátelství jsou intimnější a především výlučnější. Oproti tomu chlapci uvádějí vyšší počet kamarádky vztahů, ale tyto vztahy nejsou příliš intimní, mají spíše povrchní charakter. Pro dívky je kamarádka velmi důležitou osobou v jejich životě. Chlapci se svými kamarády častěji hrají kompetitivní hry, ve kterých musí prokazovat kooperaci, soutěživost a schopnost vést ostatní. Dívky oproti tomu vyhledávají společné aktivity, které jsou založené na intimitě a exkluzivitě vztahu (např. svěřování se, povídání si) (Lever, 1978). Jelikož je intimita důležitým faktorem dívčích přátelství, dívky mají větší tendenci zabývat se věrností ve vztahu a obavami z vyloučení z dívčí party, než je tomu u chlapců (Buhrmester & Furman, 1987).

Děti v tomto věku charakterizují přátelství pomocí slov jako podpora, intimita, důvěra, náklonost a schopnost zvládnout konflikt. Hloubka přátelství nezáleží na blízkosti kamarádů ani délce trvání vztahu (Roach, 2019). Podpora v kamarádky vztahu může mít dvě

podoby. Přátelství může poskytovat sociální podporu (Hiatt et al., 2015) nebo také může podporovat sebevědomí daného jedince (Narr et al., 2017).

Změna nastává ve složení přátelských vztahů. V mladším a středním školním věku byly přátelské vztahy složeny výhradně z jedinců stejného pohlaví. Ve starším školním věku dochází k postupnému ústupu tohoto trendu. Poulin a Pedersen (2007) v longitudinální studii zjistili, že proporce přátelství opačného pohlaví lineárně stoupala vzhledem k věku. Přestože docházelo k růstu přátelství s opačným pohlavím, 75 % přátelství kolem 15 let věku bylo stejnopohlavních. Autoři ale nebyli schopni zjistit, kdy přesně ke změně došlo.

S věkem také roste autonomie v rozšiřování sítě přátel. V mladším školním věku rodiče mohou zasahovat do tvorby přátelských vztahů tím, že například nedovolí dítěti přespát u kamaráda. S věkem ale děti nabývají na autonomii a mohou se volněji rozhodovat například o setkávání s přáteli mimo školu (Poulin & Chan, 2010). Zároveň studie (Bowker, 2004; Chan & Poulin, 2007) ukazují, že jedna třetina až jedna polovina přátelských vztahů je nestabilních. Tato nestabilita může být dána biologickými, kognitivními nebo sociálními vývojovými změnami, kterou jsou spjaty s tímto věkem (Eccles et al., 1996). V adolescenci se pak stabilita přátelských vztahů zvyšuje (Degirmencioglu et al., 1998).

3 Specifika přátelství u dětí s poruchou autistického spektra

Z předchozích kapitol je patrné, že přátelství je důležitý aspekt v životě dětí i dospělých, ze kterého vyplývá řada benefitů pro jedince, jako je vytvoření si vlastní hodnoty, vyšší sebevědomí, nižší výskyt deprese a ochrana před viktimizací nebo nepříznivým rodinným prostředím

Jak vyplývá z diagnostických kritérií, navazování sociálních vztahů může představovat a často představuje pro děti s PAS problém. V porovnání s neurotypickými jedinci, jedincům s PAS chybí základní sociální dovednosti pro navazování a udržování přátelství, tyto dovednosti musí být často cíleně učeny (Klinger et al., 2007). Pro osoby s PAS bývají typické potíže v kognitivní, lingvistické i sociální oblasti. Právě tyto oblasti jsou pro navázání a udržení přátelství klíčové. Mezi některé z kognitivních aspektů, které mají vliv na formování přátelství, patří schopnost vidět věci z pohledu druhé osoby, k čemuž se také váže schopnost předvídat chování druhých lidí (Baron-Cohen, 1989). Ke schopnosti předvídat chování druhých se také vážou exekutivní funkce, které bývají u těchto osob také narušeny (Hill, 2006). Osoby s PAS také mohou vykazovat slabou centrální koherenci –

schopnost zaměřit se na celek. Proto je pro tyto jedince obtížnější vidět problém nebo situaci v celé její šíři nebo z perspektivy druhého. Toto také má za důsledek neschopnost vyčíst sociální a emoční vodítka (Lord, 1990) a jednat flexibilně v sociálním kontaktu.

Další oblastí, která dělá jedincům s PAS problém a souvisí s přátelstvím, je implicitní sociální učení. Implicitní sociální učení je specifické tím, že k němu není třeba opakování nebo vědomé učení. Dochází k němu podvědomě. U takto získaných znalostí poté nejsme schopni určit, jak jsme se je dozvěděli. Uplatnění těchto znalostí často nazýváme intuicí. Například to, zda k někomu, koho jsme zrovna potkali, pocítujeme důvěru, je často výsledkem uplatňování znalostí získaných skrze implicitní sociální učení. Implicitní sociální učení zahrnuje například čtení výrazu tváře nebo směru pohledu (Hudson et al., 2012). Zároveň tento druh učení umožňuje vypožorovat pravidla interakce s ostatními lidmi (Finke, 2016). Implicitní sociální učení je tudíž zásadní v běžných interakcích s jedinci, v případě přátelství toto platí dvojnásob, a to jak v procesu formování, tak udržování přátelských vztahů. Už v útlém dětství pozorujeme a napodobujeme ostatní v jejich interakci s ostatními, pomocí strategie pokus-omyl. Takto naučená pravidla zkoušíme ve vlastních interakcích a učíme se, co je vhodnou strategií, když chceme být s někým kamarád a která strategie povede k opaku. Zároveň pomocí implicitního sociálního učení vyhodnocujeme, jaké pocity k nám chová druhá strana a na základě toho pak upravujeme vlastní chování. Toto může dělat dětem s PAS obzvlášť problém. Protože neumí odečítat ze sociálních vodítek, může jejich chování působit neadekvátně, naivně. Dítě nebo jedinec s PAS si nemusí uvědomovat, že zájem není reciproční a že jeho strategie nefunguje.

Přestože lidé s PAS mohou mít problém přátelství navázat a udržet, z praxe a literatury je patrné, že o přátelství mají zájem (Sedgewick et al., 2016; Howard et al., 2006). Následující kapitoly se budou věnovat formování, charakteristikám a kvalitě přátelských vztahů. Poslední podkapitola pojednává o rizicích plynoucích z nedostatku přátelských vztahů v životě jedince.

3.1 Formování přátelství u dětí s PAS

Participant ve výzkumu Daniel a Billingsley (2010) uváděli, že formování nových přátelství je pro děti s PAS nejobtížnějším aspektem přátelství. Jako důvod uváděli obtíže ve výběru „vhodných kandidátů“ a strach z odmítnutí vrstevníky. Přesto většina účastníků měla alespoň jednoho kamaráda, se kterým udržovali přátelství skrze sdílené zájmy a aktivity.

Literatura často rozlišuje přátelství dětí s poruchou autistického spektra na přátelství smíšené (anglicky mixed) a nesmíšené (anglicky non-mixed). Pojmem smíšené přátelství je myšleno přátelství, kde má jedno z dětí poruchu autistického spektra a druhé ne. Nesmíšené přátelství naopak označuje přátelství, kde oba jedinci mají diagnostikovanou poruchu autistického spektra nebo mají jiné speciální potřeby. Toto rozlišení je důležité vzhledem k tomu, že za formováním těchto dvou typů přátelství stojí rozlišené faktory.

Matky dětí s PAS, které mají kamaráda s touto poruchou (tedy nesmíšené přátelství), uvádějí, že kamarádství jejich potomka začalo většinou ve školní třídě nebo v mimoškolních aktivitách. Na otázku, co pomohlo přátelství vzniknout a udržet ho, uváděly matky: podobná úroveň funkčnosti a sociální aktivity; společné zájmy, charakteristika dítěte (např. vysoká sociální expresivita dítěte), blízkost, vyšší věk dítěte s PAS a s tím spojenou vyšší dominanci ve vztahu s druhým dítětem a pomoc učitele (Bauminger & Shulman, 2003). Šest chlapců s PAS uvedlo, že místo, kde si vytvořili nebo tvoří přátelé, je primárně školní třída. Dále zmínili mimoškolní aktivity (např. basketbal, skaut), dovolenou nebo školní autobus, jako místo, kde si také našli kamaráda (Daniel & Billingsley, 2010).

U smíšených přátelství (dítě s PAS a dítě bez PAS) čtyři ze sedmi matek uvedlo, že kamarádství začalo tím, že se rodiče dětí kamarádili. Zbylé tři matky uvedly, že kamarádství začalo už ve velmi útlém věku (např. během docházky do stejné mateřské školy). Tři matky dále specifikovaly, jaký faktor stál za zformování přátelství jejich dětí. Jedna matka uvedla, že kontakt v podpůrném programu s vrstevníky bez poruchy autistického spektra se rozvinulo v přátelství; druhá matka uvedla, že výrazným faktorem byl společný zájem o hry a animované filmy a třetí matka uvedla, že její dítě mělo velký zájem o vytvoření přátelství (Bauminger & Shulman, 2003). Tři ze čtyř chlapců uvedli, že neinicují kontakt s potencionálními přáteli jako první. Toto bylo potvrzeno jejich rodiči nebo učiteli. Čtvrtý chlapec je často první, kdo kontakt iniciuje, ale před zahájením kontaktu se ujistí u dospělého, zda je to vhodný kamarád a zda za ním má jít. Tento chlapec má ale obavu, že jeho velká výřečnost potencionální kamarády odradí a popisuje, že i pro něj je navazování nových kamarádství náročné (Daniel & Billingsley, 2010).

Co se týká odpovědi na to, co pomáhalo vztah zahájit a udržet, matky smíšených párů uváděly: charakteristiky typicky se vyvíjejícího dítěte (např. otevřenost, vřelost, laskavost); společné zájmy; účast rodiče ve vztahu a přátelství s rodičem druhého dítěte; blízkost. Jedna

matka uvedla také nízký vzrůst druhého dítěte, což vedlo k tomu, že dítě s PAS nemělo z tohoto dítěte strach (Bauminger & Shulman, 2003).

Všech 14 matek zmiňovalo uvedlo dlouhotrvající podporu, jako hlavní faktor v navazování a udržování přátelství jejich dětí. Matky také zmínily několik způsobů, jak lze dítěti s PAS pomoci v navázání a udržení přátelství:

- poskytování příležitostí k setkávání se s vrstevníky;
- pomoc při hledání „vhodného“ kamaráda;
- podpora v iniciaci kontaktu s vrstevníkem;
- podpora stávajícího přátelství v iniciaci návštěv u kamaráda (např. odvezení na návštěvu, vyzvednutí, pozvání kamaráda);
- pomoc v hledání společných aktivit, brát obě děti na zábavné aktivity (např. návštěva kina, zábavního parku);
- iniciování kontaktu s rodiči kamaráda (Bauminger & Shulman, 2003).

Matky také zmínily, jak může učitel pomoci ve formování přátelství ve třídním kolektivu. Matky navrhovaly tyto možnosti: identifikace potenciálních přátelství (např. na základě společného zájmu); vytvoření společných aktivit pro takto identifikované páry (např. společný projekt); do výuky začlenit téma přátelství (např. co to je, jak vypadá, co spolu kamarádi mohou dělat); učit děti sociální dovednosti, které jim pomůžou přátelství navázat; informovat rodiče o potenciálním přátelství; pomoc vytvořit otevřenou konverzaci mezi rodiči těchto dětí (Bauminger & Shulman, 2003).

Učitelé ve studii O'Hagan a Hebron (2017) zmiňují, že snaha navázat přátelství je u dětí s PAS často velmi silná. Tato snaha vede k tomu, že jsou v navazování sociálních kontaktů velmi vytrvalé a tím, že nerozumí nepsaným pravidlům běžné interakce, mohou svým chováním naopak vrstevníky obtěžovat. Snaha tudíž naopak vede k odmítnutí. Zároveň s rostoucím věkem dětí, roste uvědomění, že jsou okolím odmítány. Nedochází ale k reflektování důvodů odmítnutí. Celý proces ústí v to, že se navazování vztahů stává více a více složitější.

Autoři studie Sosnowy et al. (2018) vedli polostrukturovaný rozhovor s 20 mladými dospělými s poruchou autistického spektra o jejich životě po střední škole. Častým tématem bylo přátelství. Participanti uváděli, že nejčastěji výzvou pro ně jsou sociální vztahy. Velkou výzvou pro tyto mladé dospělé je „udržení kroku“ se sociální normou. Sociální normou je

myšleno zapojení do každodenní konverzace o běžných konverzačních tématech. Zapojení je pro ně obtížné, znamená to časté pozorování svého okolí a napodobování ostatních a zkoušení nových dovedností formou pokus-omyl. Toto ale vyžaduje hodně energie. Zapojení do každodenní konverzace popisovali jako nepříjemné. Nenásledování těchto sociálních norem, ale není řešením, protože často vyústí v odmítnutí jedince skupinou. Proto většina dotazovaných uváděla, že se pokoušela upravit své chování a zapojit se do každodenních konverzací, i přes pocíťovaný diskomfort.

Odlišnost v sociálních dovednostech byla častým důvodem, proč dotazovaní neměli přátele. Hlavním cílem pro většinu respondentů bylo najít si kamarády, kteří tyto odlišnosti budou akceptovat. Úspěšná kamarádství měla společné to, že přátelé těchto jedinců přijímali jejich „poruchu“ jako odlišnost a jedinečnost. Tito mladí dospělí tudíž nemuseli mít „filtr“. Tento filtr popisovali jako nutnost myslet na to, co mohou a nemohou říct, aby na ostatní nepůsobili nepříjemným dojmem. V úspěšných přátelstvích mohli být tedy sami sebou, nemuseli se zapojovat do konverzací, které jim dělaly problém a nemusely omezovat své vyjadřování. Často přátelství navazovali právě s lidmi, kteří se sami snažili odlišit od zbytku nebo byli něčím odlišní, tudíž i často otevření k odlišnosti ostatních. Více než polovina respondentů uvedla, že je pro ně jednodušší kamarádství s ostatními lidmi na spektru. Jeden z respondentů popisuje pocit, který zažívá s neurotypickými jedinci, jako kdyby byl na „jiné frekvenci“. Důležitým aspektem přátelství je také sdílená oblast zájmů (Sosnowy et al., 2018).

3.2 Charakteristiky přátelství u dětí s PAS

Na přátelství se můžeme dívat z více pohledů: množství přátel, délka trvání přátelství, aktivity, které spolu jedinci vykonávají nebo podobnosti, mezi přáteli (věk, pohlaví, ...). Systematické review od autorů Petrini et al. (2013) uvádějí, že děti a adolescenti s PAS mají méně přátel než jejich neurotypičtí vrstevníci. Autoři také uvádějí, že děti s PAS mají méně častý kontakt s vrstevníky oproti typicky se vyvíjejícím se vrstevníkům. Dobrou zprávou je, že dvě studie uvádějí, že více než 80 % dětí s PAS má alespoň jednoho kamaráda.

Autoři Bauimnger a Shulman (2003) se ptali 28 matek dětí staršího školního věku s lehkou formou PAS ($N = 14$) a bez PAS ($N = 14$) na počet kamarádů, kvalitu a četnost setkávání jejich dětí. Autoři zjistili, že děti s PAS mají signifikantně méně kamarádů ($M = 2,50$, $SD = 1,16$) než děti bez PAS ($M = 4$, $SD = 2,08$). Přátelství dětí bez poruchy autistického spektra také trvá signifikantně déle než přátelství dětí s PAS, kde průměrné

přátelství dítěte s PAS trvalo 21,80 měsíců ($SD = 19,96$) oproti 44,5 ($SD = 30$) měsícům u dětí bez PAS. Na osmibodové škále se autoři ptali na četnost setkávání. Děti s PAS se setkávaly v průměru dvakrát týdně, oproti dětem bez této diagnózy, které se setkávaly čtyřikrát týdně. Autoři se dále zaměřili na složení přátelského vztahu z pohledu věku, kdy 93 % procent dětí bez PAS mělo stejně starého kamaráda, oproti 64 % ve skupině dětí s PAS. Tento rozdíl ale nevyšel signifikantní.

Matky dětí s PAS uváděly jako nejčastější aktivitu, kterou jejich dítě s kamarády vykonává, hraní her (Bauminger & Kasari, 2000). Hraní videoher je aktivita, která vyžaduje malé množství reálné interakce. Solomon et al. (2011) poukazují na to, že přátelství, které je založeno na sdílení volného času (např. právě hraní videoher) než na intimitě (např. povídání si) může být pro děti s PAS vyhovující, protože je pro ně dosažitelnější. Pro dítě s PAS je tento druh kontaktu příjemnější a naplňuje jeho potřebu po kamarádství. Autoři také uvádějí, že většina interakcí se odehrává doma nebo ve škole. Zároveň zjistili, že děti s PAS velmi výjimečně navazují vztah se sousedy. Mezi kamarády dětí s PAS byl často jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto je v souladu s tvrzením Bauminger a Shulman (2003). V jejich studii 50 % dětí s PAS mělo kamaráda se speciálními vzdělávacími potřebami, oproti 7 % ve skupině dětí bez PAS. V této studii matky uváděly, že jejich dítě často touží po kamarádství nebo označuje za kamaráda jedince, který ale s jejich dítětem neinteraguje (Bauminger & Kasari, 2000).

Podobné výsledky uvádí Kuo et al. (2001). Mezi nejčastější aktivity, které adolescenti s PAS vykonávají s přáteli, patří videohry, fyzická aktivita, sledování filmů, hraní a konverzování. Procentuální zastoupení aktivit je uvedeno v Tabulce č. 2. V tabulce je také uvedeno procentuální zastoupení jednotlivých aktivit vzhledem k pohlaví. Mezi nejčastější aktivity dívek patří konverzování (71 %) a fyzická aktivita. U chlapců převažuje hraní videoher, které u dívek není zastoupeno vůbec. Je třeba upozornit na malý počet dívek ve vzorku ($N = 7$), oproti velikosti vzorku chlapců ($N = 45$). Také je třeba upozornit na rok vydání této studie (2001). Zjištění jsou v souladu se studií Bauminger a Shulman (2003), kde matky uváděly, že jejich dítě s PAS nejčastěji tráví čas s kamarády hraním her, sledováním televize nebo hraním deskových her. V minimální míře se vyskytovaly sportovní aktivity nebo povídání. Sportovní aktivity, povídání a „poflakování“ bylo naopak nejčastěji zastoupeno u typicky se vyvíjejících vrstevníků. Průměrný věk dětí v této studii byl 10,45 let u dětí bez PAS, respektive 11,72 let u dětí s touto poruchou. Novější studie Daniel a Billingsley (2010) uvádí, jako nejčastější aktivitu, kterou vykonávají chlapci s PAS (ve věku

10 až 11 let) se svými kamarády hraní videoher, sledování televize, skákání na trampolíně, přespávání u kamaráda a hraní her venku. Mezi další zmiňované aktivity patřilo poflakování venku, surfování na internetu, míčové hry, plavání, bowling nebo společná práce na školních úkolech či návštěva kina. Tento průzkum byl součástí kvalitativní studie, proto je zde velmi malý vzorek ($N = 6$), ale je zde patrné, že chlapci s PAS vykonávají podobné aktivity jako jejich vrstevníci bez PAS.

Tabulka 2- Procentuální zastoupení aktivit vykonávaných adolescenty s PAS s jejich kamarády (Kuo et al., 2001).

Název aktivity	Všichni adolescenti ($N=52$)	Chlapci ($N=45$)	Dívky ($N=7$)
Videohry	27 (52 %)	27 (60 %)	0 (0 %)
Fyzická aktivita	19 (37 %)	15 (33 %)	4 (57 %)
Sledování TV/filmů	13 (25 %)	13 (29 %)	0 (0 %)
Hraní	13 (25 %)	13 (29 %)	0 (0 %)
Konverzování	12 (23 %)	7 (16 %)	5 (71 %)
Jezení	10 (19 %)	10 (22 %)	0 (0 %)
Ostatní	7 (13 %)	5 (11 %)	2 (29 %)
Surfování na internetu	6 (12 %)	6 (13 %)	0 (0 %)
Vzdělávací aktivity	6 (12 %)	6 (13 %)	0 (0 %)
Venkovní aktivity	6 (12 %)	5 (11 %)	1 (14 %)

3.3 Vnímání přátelství u dětí s PAS

Petrina et al. (2013) uvádějí, že děti s PAS mají problém přátelství definovat. Podle Bauminger a Kasari (2000) většina dětí s PAS vysvětluje přátelství jako společnost druhé osoby (anglicky companionship). Autoři uvádějí, že jedinci s PAS málokdy s přátelstvím spojovali pojem emoce. Carrington et al. (2003) upozorňují na to, že spoustu dětí s PAS má problém o přátelství hovořit, protože jde o abstraktní pojem, který jim dělá obtíže uchopit. Participantů jejich výzkumu měli problém hovořit o tomto konceptu do hloubky. Pro tyto děti je hlavní složkou přátelství sdílení zájmů a společná činnost (Daniel & Billingsley,

2010). Typicky vyvíjející se děti uvádí tuto složku přátelství ve vývojově nižším věku. S rostoucím věkem děti častěji zmiňují loajalitu a pomoc druhému (Petrina et al., 2013).

O'Hagan a Hebron (2017) realizovali rozhovory se třemi adolescenty o jejich vnímání přátelství. Ani jeden z respondentů nezmínil všechny tři faktory přátelství, které zmiňuje například Bauminger a Kasari (2000): afektivita, intimita a společnost druhých. Respondenti zmiňovali především vzájemnou pomoc v přátelství a podporu. Rodiče respondentů zmiňují, že jsou si vědomi rozdílů v tom, jak vnímají kamarádství oni a jak jejich dítě. Domnívají se, že jejich děti rozumí konceptu přátelství teoreticky, ale už neumí tyto teoretické znalosti aplikovat do praxe. Například jeden z rodičů popisuje, že jeho dítě považuje kamaráda někoho, kdo mu jednou pomohl (např. přejít na přechodu pro chodce), ale koho už poté nikdy v životě neuviděl. Často se jedná o naučené definice a koncepty z podpůrných skupin zaměřující se na sociální dovednosti, které si děti převedou rigidně do běžného života. Toto je v souladu s dvěma studiemi (Calder et al., 2012; Locke et al., 2010), které uvádějí, že přestože některé děti měly přesnou představu, co zahrnuje přátelství, selhávaly v přenesení této představy do chování a jejich reálných vztahů s vrstevníky. Calder et al. (2012) také uvádí, že děti uměly přátelství popsat, ale shledávaly přátelské vztahy jako matoucí a obtížné je udržet.

Carrington et al. (2003) realizovali rozhovor s pěti dětmi s Aspergerovým syndromem ve věku 14 až 18 let. Autoři zmiňují, že ve většině případů nebylo možné vést hloubkový rozhovor, děti potřebovaly hodně promptů při odpovídání na otázky, v některých případech bylo třeba věty úplně přeformulovat, tak aby dítě jen doplňovalo zbytek věty. Autoři zjistili, že se dětem lépe popisuje, kdo není jejich kamarád, než kdo je kamarád. Vyskytovaly se odpovědi typu: ten, kdo je poslán ve škole k řediteli; žáci, kteří jsou drzí nebo kradou; typ lidí, se kterým se nikdo nechce bavit; ten, kdo s tebou chce trávit příliš mnoho času; spolužáci, kteří je staví do nepříjemných situací nebo kteří si z nich dělají legraci; lidé, kteří nesdílí stejné zájmy nebo mají rádi jiné věci. Jedna z respondentek uvedla, že kamarád přestává být kamarádem, když poruší slib. Kamarád je podle dětí s Aspergerovým syndromem někdo, kdo jim pomůže a s kým udržují kontakt. Kamarád také může být někdo, s kým vyrůstali nebo koho znají dlouhou dobu a věří mu. Respondenti také zmiňovali důležitost společných zájmů.

Případová studie Potter (2014) se zaměřila na koncept přátelství u desetiletého chlapce. Chlapci byla diagnostikován porucha autistického spektra a porucha učení. Chlapec

vyjmenoval osm dětí, které považuje za přátele. Vyjmenovávání přátel k pochopení vnímání přátelství je velmi časté ve studiích tohoto typu, ale je také velmi důležité, aby se výzkumníci doptali dalších lidí, kteří znají dané dítě a jeho přátelské vztahy, aby zjistili, že se jména přátel překrývají. V tomto případě, se překrývaly. Chlapec prokázal schopnost chápat vývoj přátelství v čase, respektive, že je možné přátele mít a nemít a že je možné je ztratit. Bylo zaznamenáno částečné pochopení konceptu „stupňů přátelství“. Chlapec vyjádřil lítost, že nemá nejlepšího kamaráda. Otázkou je, co pod pojmem nejlepší kamarád myslí. Lidé kolem chlapce popsali jeho potřebu a chuť mít přátele a trávit s nimi čas. Na dotaz, jak vypadá, když má zájem se s někým kamarádit, odpověděla třídní učitelka, že mnohem více mluví a směje se. Pokud hovoří s někým, o jehož přátelství nestojí, někdy ani neodpoví na otázku. Během studie také vyšlo najevo, že chlapec preferuje přátelství s dívkami před chlapci. Tato případová studie také ukázala, že u dětí s PAS je patrná potřeba mít v životě přátele.

Z výsledků výše zmíněných studií je patrné, že děti s PAS mají povědomí o významu přátelství, dokáží ho charakterizovat, ale ve velkém množství případů nezahrnují všechny aspekty přátelství, které zmiňují jejich typicky se vyvíjející vrstevníci. U dětí s PAS je typická charakterizace přátelství skrze aktivity nebo jiné viditelné činy (např. pomoc). Méně uvádí abstraktní pojmy jako je např. loajalita. Pokud je uvádějí, často jim nerozumí a je to jen naučená definice, kterou neumí převést do běžného života.

3.4 Kvalita přátelství u dětí s PAS a metody posuzování

Jak už jsem zmínila v předchozí kapitole, děti s PAS mají kamarádství, která trvají déle než u dětí bez PAS a jejich kamarádství vykazují méně stability (Bauminger & Shulman, 2003; Rowley et al., 2012). Bollmer et al. (2005) ale poukazují na to, že nezáleží jen na tom, zda děti mají kamarády. Důležitá je kvalita přátelství. Kvalitní přátelství slouží jako ochrana před viktimizací a šikanou, kdežto málo kvalitní přátelství tuto funkci neplní.

Systematické review autorů Petrina et al., (2013) ukázalo, že devět z desíti studií, které zahrnuly do své práce, použilo pro zjištění vnímané kvality přátelství dotazník Friendship Qualities Scale (FQS) od autorů Bukowski et al. (1994). Studie uváděly signifikantně nižší skóre na čtyřech subškálách z pěti než jejich vrstevníci bez PAS. Šlo o subškály: společnost, bezpečí, blízkost a pomoc. Jen u páté subškály konflikt nebyl nalezen signifikantní rozdíl. Zároveň šlo o jedinou subškálu, kde vyšel sice nesignifikantní, ale vyšší skóre u dětí s PAS než u dětí bez PAS. Tento výsledek byl zjištěn ve dvou studiích (Calder et al., 2012; Kasari et al., 2011). Výsledky metaanalýzy jsou shrnuty v tabulce č. 3. Tabulka ukazuje počet

participantů, název subškály, zda bylo skóre signifikantně nižší nebo vyšší u dětí s PAS a zda výsledek studie byl signifikantní nebo nesignifikantní. Tabulka od autorů Petrina et al. (2013) je upravena a přeložená do českého jazyka.

Tabulka 3 - Výsledky metaanalýzy dotazníku Friendship Qualities Scale (Petrina et al., 2013)

Název studie	Počet respondentů		Společnost		Bezpečí		Blízkost		Pomoc		Konflikt	
	PA S	KS	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V
Bauminger & Kasari (2000)	22	19	•		•				•			
Bauminger et al. (2004)	16	16	•		•				•			
Bauminger et al. (2008)	44	38			•		•		•			
Bauminger et al. (2010)	44	38			•		•					
Calder et al. (2012)	12	11					•		•			
Chamberlain et al. (2007)	16	17	•									
Kasari et al. (2011)	56	60	•		•		•		•			
Lee (2009)	4	34			•		•		•			
Locke et al. (2010)	13	7	•						•			
Solomon et al. (2011)	20	22			•		•		•			

PAS = porucha autistického spektra, KS = kontrolní skupina, N = signifikantně nižší skóre u dětí s PAS, V = signifikantně vyšší skóre u dětí s PAS.

Van Schalkwyk et al. (2017) použil ke zjišťování kvality přátelství The Friendship Questionnaire od autorů Bierman a McCauley (1987), specificky jejich subškálu pozitivních interakcí. Na vzorku 100 dětí ve věku 12-19 let ($N = 44$ dětí s PAS) autoři zjistili, že kvalita přátelství u dětí s PAS byla signifikantně nižší než u vrstevníků bez této diagnózy. Kvalitu

přátelství hodnotili také rodiče dětí. Výsledky byly v souladu s předchozím tvrzením. Autoři kvalitu přátelství dali do souvislosti s užíváním sociálních médií a výsledky výzkumu Mazurek (2013). Mazurek (2013) zjistil, že dospělí s PAS, kteří používají sociální sítě, měli více blízkých přátel a bližší vztahy s přáteli než jedinci s PAS, kteří sociální sítě nevyužívali. Van Schalkwyk et al. (2017) se pokusili ověřit tuto hypotézu u adolescentů. Autoři zjistili, že kvalita přátelství koreluje s vnímanou užitečností sociálních sítí ($r = .36, p < .05$) a časem stráveným na sociálních sítích ($r = .36, p < .05$). Tato zjištění odpovídají zjištěním studie Mazurek (2013).

Další metodou je Friendship Observation Scale (FOS) (Bauminger et al., 2007). Jde o kódovací systém, který se dá využít při pozorování a popisu přátelství během hry. Skládá se ze dvou hlavních škál: škála pozitivní sociální interakce a škála celkového hodnocení (anglicky global evaluation scale). Škála pozitivní sociální interakce zahrnuje sdílení (např. emocí, zkušeností), konverzace (např. vyjednávání, všední hovor (anglicky small talk)), neverbální interakce (např. úsměv a pohled do očí) či sdílení afektu (např. pozitivní afekt, sdílený smích). Škála celkového hodnocení zahrnuje hodnocení jak pozorovaného dítěte, tak dyadické interakce. Zde se hodnotí např. chování v rámci rolí (např. kdo dělá hlavní rozhodnutí při aktivitě), plynulost konverzace a sociální konverzace. Autoři Bauminger et al. (2007) ve svém výzkumu využili právě Friendship Observation Scale. Dále ve výzkumu použili metodu Dyadic Relationship Q set (Park & Waters, 1989). Tato metoda využívá Q třízení. Úkolem respondenta je rozdělit 55 výroků do sedmi hromádek podle toho, jak moc výrok platí na jeho přátelství. Metoda zahrnuje několik dimenzí, např. pozitivní sociální interakci, kohezi, harmonii nebo koordinovanou hru. Autoři ve svém výzkumu zjišťovali rozdíly smíšených ($N = 26$) a nesmíšených kamarádství ($N = 16$) a kamarádství typicky se vyvíjejících dětí ($N = 31$), které jsou těchto přátelství součástí. Průměrný věk dětí byl 10 let ($SD = 1,4$ let). Autoři zjistili, že smíšená přátelství trvají signifikantně déle, jsou stabilnější a je signifikantně častěji přítomen pozitivní afekt. Přátelské smíšené dyády mají tendenci na sebe více reagovat, je přítomna vyšší úroveň pozitivní sociální orientace a koheze. Byla také patrná komplexnější koordinovaná hra než u nesmíšených dyád. Toto může poukazovat na výhody plynoucí z kamarádství mezi dětmi s PAS a neurotypickými vrstevníky, kdy dítě bez PAS může působit jako vzor pro nápodobu chování. Ale jak sami autoři uvádějí, nelze z tohoto zjištění dělat závěry, jelikož je mnoho proměnných, která mohou do přátelství

vstupovat (např. exekutivní funkce, komorbidity, emoční regulace nebo charakteristiky rodičů (Bauminger et al., 2007).

3.5 Specifika přátelství u dívek s PAS

Výzkumný soubor ve studiích zabývajících se dětmi s poruchou autistického spektra bývá ve většině případů složen především z chlapců. Toto je dáno tím, že poměr chlapců a dívek diagnostikovaných s poruchou autistického spektra je 3:1 (Loomes et al., 2017). Tato podkapitola se bude věnovat právě specifikům přátelství u dívek a jejich rozdílům oproti chlapcům s PAS. Jelikož dívčí a chlapecká přátelství fungují rozlišně i u neurotypických vrstevníků, je třeba mít tyto rozdíly na paměti i pokud hovoříme o přátelství u dětí s PAS.

Sedgewick et al. (2019) realizovali semistrukturovaný rozhovor s dívkami ($N = 27$) a chlapci ($N = 23$) s PAS a dívkami ($N = 20$) a chlapci ($N = 20$) bez PAS. Obě skupiny dívek hovořily o důležitosti podpory v kamarádství a funkci přátel jako mediátora během konfliktu. Pro dívky s PAS bylo zvláště důležitým aspektem podpora v sociálních situacích, kterým nerozumí. Hlavním rozdílem mezi dívkami z jednotlivých skupin byla především velikost skupiny přátel. Pro dívky bez PAS je typický širší okruh kamarádek, se kterými si jsou méně blízké a potom několik nejlepších kamarádek. Pro dívky s PAS byly naopak typické úzké vztahy s jednou nebo dvěma kamarádkami. Tyto vztahy byly velmi intenzivní a intimní a pokud o ně dívky přišly, neměly nikoho jiného, komu by se mohly svěřit mimo rodinu. Zbytek dívek byl dívkami s PAS vnímán jako spolužačky. Dívky s PAS hovořily o náročnosti udržovat přátelství. Tento faktor může vést právě k menšímu množství přátel u dívek s PAS.

Velkým tématem pro obě skupiny byl konflikt. Dívky s PAS zmiňovaly, že měly spoustu přátelství, která se ale rozpadla, především kvůli „drbům“ o dívkách s PAS. Typickou strategií pro řešení těchto konfliktů byla strategie „všechno nebo nic“ – dívky akceptovaly omluvu nebo se přestaly bavit s kamarádkou úplně. U neurotypických dívek převládala strategie řešení konfliktu, která zahrnovala rozebrání důvodu a „vyříkání si to“ (Sedgewick et al., 2019).

Obě skupiny dívek toužily zapadnout mezi ostatní – lišila se povaha „zapadnutí“. U dívek bez PAS spíše touha být akceptována pravými přáteli. U dívek bez PAS zapadnout ve smyslu, chovat se tak, jak se od nich očekává vzhledem k jejich věku a pohlaví. U dívek s PAS šlo především o snahu působit „normálně“ (Sedgewick et al., 2019). Toto je v souladu s výzkumem Cook et al. (2018), kde matka dívky s PAS popisovala touhu své dcery být

přijímána. Matka popisovala, že její dcera má tendenci hledat si kamarády mezi dalšími dívkami s PAS nebo dívkami, které se nějak odlišují od ostatních. Popisovala touhu dcery být přijímána taková jaká je. Obě skupiny dívek měly společné téma nejistoty v přátelských vztazích. Obě skupiny pocitovaly, že nejsou dost dobré. U dívek s PAS často vyřešeno tím, že snahu o získání nebo udržení přátelství vzdaly. Dívky bez PAS byly méně soutěživé ve vztazích s přáteli a častěji se stávaly oběťmi vztahové agrese (Sedgewick et al., 2019).

Cook et al. (2018) vedl polostrukturovaný rozhovor s dívkami s PAS ($N = 11$) ve věku 11 až 17 let a jejich matkami. Mezi výzvy, se kterými se dívky s PAS potýkají při formování přátelství, patří:

- vysoká míra stresu a úzkosti (např. z hlučného prostředí, nepochopení zadání),
- nedostatek komunikačních dovedností (např. neschopnost vést konverzaci, neschopnost vnímat perspektivu druhé osoby);
- odlišné vnímání a pochopení běžných situací;
- sociální izolace (např. nepozvání na oslavu);
- šikana.

Tyto výzvy pak dívky často řeší tzv. *maskováním* (Cook et al., 2018). Maskování (neboli kamufláž či imitační chování) patří mezi kompenzační mechanismy, které využívají zejména ženy s PAS, ale do určité míry i muži. Funkcí maskování je nahradit osobnostní rysy a chování specifické pro jedince s PAS chováním, které je typické pro neurotypické jedince (Tubío-Fungueiriño et al., 2020). Děti s PAS využívají maskování především v sociálních interakcích, aby byly přijaty kolektivem. Lai et al. (2015) ve své studii uvádí, že ženy s poruchou autistického spektra jsou více sociálně kompetentní než muži. Ženy také vykazují větší zájem o sociální podněty (např. lidé, zvířata nebo hudba) než muži, kteří více preferují neživé podněty (např. vlaky). U žen je také patrná větší touha interagovat s ostatními než u mužů, což může být jedním z důvodů, proč ženy s PAS využívají maskování častěji než muži.

Co se týká rozdílů mezi chlapci a dívkami bez PAS, tak chlapci s PAS se v popisu přátelství více zaměřovali na aktivity, které spolu s přáteli dělají, spíše než na emoční aspekty. Pro chlapce s PAS bylo podstatou přátelství především pomoc mezi přáteli. Obě skupiny chlapců mělo více blízkých vztahů než dívky s PAS. Chlapci s PAS vymezovali vnímání přátelství vzhledem k dívkám: popisovali, že jim není příjemné konverzovat s přáteli, jako to dělají dívky. Kamarády si vybírají spíše na základě společných zájmů nebo

blízkosti (např. navštěvují stejnou školu). Chlapci s PAS vykazovali menší zájem o přátelství než všechny ostatní skupiny. To je pravděpodobně také důvod, proč vykazují menší konfliktnost ve svých vztazích. Pokud už chlapci s PAS řeší konflikty, je to z důvodu nevhodného vtipu nebo jeho nepochopení. Pro obě skupiny chlapců je častou metodou řešení konfliktu omluva, řešení konfliktu je rychlé, nemají potřebu daný konflikt dále rozebírat (Sedgewick et al., 2019).

Výše zmíněné výzkumy hovořily o odlišnostech v přátelství mezi dívkami a chlapci s PAS a dívkami s PAS a bez PAS. Pro dívky s PAS je důležitá přítomnost kamarádky, která slouží jako „překladatelka“ složitých sociálních situací, kterým dívky s PAS nerozumí. Dívky s PAS mívají málo intimních vztahů s přáteli oproti dívkám bez PAS i chlapcům s PAS. V případě hádky pak dívky s PAS přichází o všechny blízké vztahy s vrstevníky a zůstávají „samy“, do doby, než si vytvoří nové přátelství. Pro dívky s PAS je konflikt relativně častý, vzniká na základě „drbů“, které jsou o nich šířeny v kolektivu. Jejich způsob řešení konfliktu poté zapříčiní, že se ocitají bez kamarádek. Oproti tomu chlapci nemají tak blízké vztahy a přátelství pro ně nemá tak velký význam, jako pro dívky. Zároveň jejich strategie řešení konfliktu vede k rychlému vyřešení. Dívky s PAS touží především po tom, aby působily v kolektivu „normálně“. K tomu často využívají maskování, které může oddálit diagnostiku poruch autistického spektra.

3.6 Negativní dopady plynoucí z nedostatku přátelských vztahů u dětí s PAS

Pokud se bavíme o přátelství u dětí s PAS, nelze nezmínit negativní dopady, které pramení z nedostatku kamarádky vztahů. Jak už jsem zmínila v kapitole Funkce přátelství (2.2), kvalitní přátelské vztahy snižují riziko viktimizace u dětí (Bollmer et al, 2005; Hodges et al., 1997). V této kapitole se budu věnovat pocitům osamění u dětí s PAS, které jsou často předmětem výzkumných studií. Následuje kapitola o podobách šikany a jejím riziku u dětí s PAS.

3.6.1 Osamění u dětí s PAS

Osamělost je komplexní emoce, která obsahuje afektivní a kognitivní komponent. Rozlišujeme dva typy osamělosti: emoční osamění a sociálně-kognitivní osamění. Emoční osamění je typické pro nenaplněnou potřebu intimního kontaktu nebo vztahu. Sociálně-kognitivní osamění nastává, pokud není naplněna potřeba patřit do skupiny, například vrstevnické (Peplau & Perlman, 1982).

Bauminger (1996) si ve své práci klade otázku, zda jsou děti s poruchou autistického spektra schopny pochopit plný význam osamění, tedy její emoční a sociálně-kognitivní složku. Autor předpokládá, že pokud jsou děti s PAS schopny zažívat emoční osamělost, musí být schopny vytvořit si vazbu k jinému člověku. Rogers et al. (1993) uvádějí, že 50 % dětí s PAS si byla schopna vytvořit něco, co se podobalo jisté vazbě k rodičům. Autoři ale upozorňují, že je třeba zohlednit, jak projevují jistou vazbu děti s PAS oproti běžně se vyvíjejícím dětem. V tomto se ale neshoduje výzkum Shapiro et al. (1987), kteří zjistili, že děti s PAS ve věku 30 až 63 měsíců, nevykazovaly odlišné projevy vazby než běžně se vyvíjející děti. Autoři uvádějí, že 64 % procent ze vzorku 36 dětí vykazovalo změnu v chování při separaci a 44 % dětí vykazovalo negativní změnu nálady při separaci. Součástí vzorku ale byly děti jak s poruchou autistického spektra, tak s vývojovými vadami řeči a mentální retardací. Autoři závěry aplikují na děti s PAS a „atypické děti“, proto není jasné, do jaké míry se tento výsledek týká jen dětí s PAS. Metaanalýza autorů Rutgers et al. (2004) uvádí, že většina dětí v 16 studiích vykazovala vazbové chování. Autoři už ale neuvádějí, zda se toto chování odlišuje od chování běžně se vyvíjejících dětí. Padesát tři procent dětí s PAS vykazovalo jistou vazbu, což je signifikantně méně než u dětí bez PAS. Tyto rozdíly ale zanikly, pokud se do vzorku dětí přidaly děti s vyšším mentálním vývojem a méně závažnými symptomy. Pokud bychom tedy pracovali s předpokladem Bauminger (1996), že děti jsou schopny cítit emoční osamělost, jen pokud si dokáží vytvořit vazbu k jinému člověku, myslím, že můžeme usoudit, že děti s PAS mohou zažívat emoční osamělost.

Hartup a Sancilio (1986) uvádí, že vazba (anglicky attachment) přátelství jsou si velmi blízké. Gorrese a Ruggieri (2012) ve své práci analyzovali 44 studií zabývajících se vazbou k rodičům a k vrstevníkům. Tato metaanalýza zjistila střední efekt mezi korelací rodičovské vazby a vazby k vrstevníkům. Také byla zjištěna korelace mezi jistou vazbou a kvalitou přátelství (Park & Waters, 1989). Dítě s jistou vazbou zažívá častěji pozitivní vztahy s vrstevníky (Sroufe & Fleeson, 1986). Bauminger (1996) ve své práci také upozorňuje na propojenost pocitu osamění s teorií mysli. Autor upozorňuje na to, že aby se člověk mohl cítit osamělý (především emoční osamělost), je třeba, aby dokázal přemýšlet o myšlenkách ostatních (např. zda mě má kamarád rád nebo nemá, zda chce se mnou být kamarád nebo ne). Musí mít tedy schopnost teorie mysli.

Bauminger a Kasari (2000) srovnávali pocit osamění u dětí s lehkou formou PAS ($N = 22$) a neurotypických vrstevníků ($N = 19$) ve věku 8 až 14 let. Autoři uvádějí, že děti s PAS vykazovaly signifikantně vyšší výskyt pocitu osamění ($M = 43$, $SD = 14.21$) než děti bez

PAS ($M = 27$, $SD = 6.42$). Když ale byly obě skupiny dětí (s PAS a bez PAS) dotazovány na definici osamění, tak jen 30 % dětí s PAS zahrnulo všechny aspekty osamění (afektivní a sociálně kognitivní dimenzi), oproti 73 % dětí bez PAS.

Lasgaard et al. (2009) využil metodu Loneliness Scale pro posouzení prevalence pocitu osamění u chlapců s PAS ($N = 39$) a kontrolní skupiny ($N = 199$). Průměrný věk respondentů byl 14 let v obou skupinách. Dvacet jedna procent adolescentů s PAS popsalo, že se často nebo vždy cítí osamělí. U adolescentů bez PAS šlo jen o čtyři procenta. Třicet osm procent adolescentů s PAS popsalo, že se občas cítí osamělí oproti 19 % u adolescentů bez PAS. Častý pocit osamění a problém s navazováním sociálních vztahů u adolescentů silně koreloval s diagnózou poruchy autistického spektra. Otázkou zůstává, do jaké míry dokázaly děti s PAS pochopit otázky pokládány na této škále, pokud jen 30 % dětí s PAS bylo schopno zahrnout všechny aspekty osamění (Bauminger & Kasari, 2000).

White a Roberson-Nay (2009) se zaměřili na pocity osamění v kontextu úzkosti. Jejich hypotéza, že adolescenti, kteří mají vyšší úroveň úzkosti budou mít větší sociální handicap, nebyla podpořena. Nesignifikantní vyšla také hypotéza, že jedinci s vyšší úrovní úzkosti budou zažívat více osamění. V tomto případě více sociální osamění reportovala skupina s velmi vysokou úrovní úzkosti. Tato skupina ale nezažívala signifikantně více emocionálního osamění. Autoři výzkumu si toto vysvětlují tím, že těmto jedincům chybí vztahy s vrstevníky (sociální složka osamění), ale afektivní složka osamění je naplněna skrze vztahy v rodině. Případně je možné, že tato skupina nemá potřebu afektivní složku naplňovat.

3.6.2 Riziko šikany u dětí s PAS

Zahraniční literatura rozlišuje několik typů šikany. Jelikož o těchto druzích šikany budu v následujících odstavcích hovořit, rozhodla jsem uvést stručnou definici jednotlivých typů šikany. Šikanu lze rozlišit na tzv. *přímou* (anglicky overt bullying) a *nepřímou* šikanu (anglicky indirect nebo relational bullying). Přímá šikana bývá často zjevná, je větší pravděpodobnost, že si jí všimnou spolužáci, rodiče nebo učitelé. Do přímé šikany můžeme zařadit jak *fyzickou* šikanu, tak *verbální* šikanu (např. popichování, nazývání nevhodnými jmény). Těmto druhům šikany se věnuje více pozornosti než nepřímé šikaně. Nepřímá šikana je v zahraniční literatuře často nazývaná *relational bullying*, což by se dalo volně přeložit jako vztahová šikana. Této formě šikany se literatura a veřejnost tolik nevěnuje, protože je považována za méně škodlivou a částečně je považována za chování, které se vyskytuje

běžně mezi ženami. Vztahová agrese nebo šikana může mít podobu například šíření pomluv či manipulace (Bauman & Del Rio, 2006). Součástí této viktimizace je také vyloučení jedince z kolektivu. Jde o nezapojování jedince do sociálních a skupinových aktivit. Takový jedinec například není zván na oslavy narozenin, není vybírán vrstevníky do skupinových prací nebo týmových sportů. Little (2002) uvádí, že děti s PAS byly signifikantně méně často zvány na oslavy narozenin a signifikantně méně byly vybírány do týmů ve sportovních aktivitách.

Vyšší frekvence viktimizace zvyšuje pravděpodobnost výskytu jiných problémů. U těchto dětí byla patrná vyšší úroveň úzkosti, sebezraňujícího chování, hyperaktivity, stereotypního chování, obtíže s regulací emocí (Cappadocia et al., 2012; Zablotsky et al., 2013).

Pokusila jsem se dohledat výzkumy a šetření na téma šikany u dětí s PAS, které byly realizovány v České republice. Jedinou práci na toto téma, kterou jsem našla a která zahrnovala kvantitativní výzkum, je diplomová práce Tichotové (2016). Autorka realizovala výzkum na prvním a druhém stupni základní školy. Na otázku, zda dítěti s PAS bylo nebo je ubližováno ve třídě, odpovědělo 87 % respondentů ano ($N = 40$). Převažující formou šikany bylo verbální šikanování (77 %), fyzické šikanování (23 %). Verbální šikana zahrnovala výsměch, ponižování, pomluvy, nadávky nebo ignoraci. Původce šikany byl ve 32 případech chlapec (55 %), ve 38 % dívka a v 7 % učitel/učitelka. Sedmdesát tři procent respondentů uvedlo, že jim ubližuje více než jeden člověk. Nejčastějším prostředím pro šikanu byla školní třída (66 %), 25 % dětí s PAS označilo, že se šikana děje mimo třídu a 9 % označilo možnost mimo školu. Padesát jedna procent dětí šikanu oznámilo, nejčastěji to bylo rodičům a učitelí.

Maiano et al. (2016) provedli metaanalýzu zahrnující 17 studií týkajících se šikany u dětí s PAS. Autoři zjistili, že pravděpodobnost, že bude dítě s PAS šikanováno je třikrát větší než u běžně se vyvíjejících vrstevníků. V tabulce č. 4 jsou uvedeny prevalence šikany podle jednotlivých moderátorů a počty studií, které byly pro výpočet prevalence použity. Nejvyšší prevalence byla zjištěna, pokud bylo dotazováno na šikanu dítě samo, následoval rodič. Mnohem nižší prevalenci uvádějí učitelé. Nejnižší prevalence byla zjištěna, pokud byli dotazováni vrstevníci (7 %).

Wainscot et al. (2008) uvádí riziko šikany u dětí s PAS ($N = 30$) čtyřikrát větší než u neurotypických vrstevníků ($N = 27$). Studie zahrnovala respondenty ve věku 11 až 18 let.

Co se týče jednotlivých druhů šikany, nebylo nalezeno signifikantně větší riziko fyzické a vztahové šikany než u dětí bez PAS. Naopak jsou děti s PAS vystaveny dvakrát většímu riziku verbální agrese. Autoři uvádějí prevalenci dětí s PAS, které jsou obětí šikany 44 %. Prevalence fyzické, verbální a vztahové šikany je 33 %, 50 % a 31 %. V deseti procentech případů jsou pachateli šikany děti s PAS (Maiano et al., 2016). Větší prevalenci šikany uvádějí studie Little (2002) a Carter (2009), které uvádějí prevalenci vztahové šikany (v těchto studiích pojmenována jako sociální šikana) kolem 69 %, verbální šikany 68 % a fyzická šikana 42 %. Tyto studie jsou ale staršího data než studie se, kterými pracuje metaanalýza Maiano et al. (2016).

Tabulka 4 - Prevalence školní šikany vzhledem k jednotlivým typům moderátorů (Maiano et al., 2016)

Moderátory	Počet studií	Model náhodných efektů	
		Prevalence (%)	95 % Interval spolehlivosti
Podle geografické lokace			
Evropa	4	50	(20-80)
Severní Amerika	10	38	(31-46)
Podle typu školy			
Běžná základní škola	6	38	(24-54)
Speciální základní škola	1	18	(15-21)
Základní i běžná škola ¹	7	54	(37-71)
Podle zdroje informací			
Rodič	9	42	(34-52)
Vrstevník	1	7	(4-11)
Dítě samotné	8	52	(32-72)
Učitel	4	27	(10-56)
Podle použité metody			
Rozhovor	5	64	(38-84)
Dotazník	16	36	(26-47)

Podle věkové skupiny

Děti	7	33	(24-44)
Adolescenti	6	58	(37-75)

¹ Tato prevalence byla zjištěna ve studiích, které nerozlišovaly, zda proband navštěvoval základní nebo speciální školu.

Rodiče dětí s PAS častěji uváděli, že jejich dítě se hádá s ostatními dětmi nebo šikanuje ostatní děti (13 %) než je tomu v populační normě ve Velké Británii (2,6 %). Autoři sami reflektovali, že jde o dost široký pojem, protože nelze rozlišit, zda jde o šikanu nebo jen o nedorozumění mezi vrstevníky, které vede k hádce. Rodiče dětí s PAS také uváděli, že je jejich dítě terčem posměchu nebo šikany ve 33 % případů. Zde je patrný značný rozdíl oproti populační normě ve Velké Británii, která uvádí 7,6 %. Učitelé dětí s PAS uváděli nižší úroveň viktimizace než rodiče. Autoři výzkumu toto vysvětlují dvojím způsobem: učitelé mají tendenci tuto viktimizaci zlehčovat nebo rodiče dětí s PAS mají tendenci viktimizaci nadhodnocovat, protože nemají srovnání jako učitelé (Rowley et al., 2012). Matky dětí s PAS uváděly čtyřikrát častěji, že jejich dítě šikanuje, je zlé nebo kruté k jinému dítěti. Autoři ale zjistili, že je zde moderující proměnou ADHD. Pokud bylo ADHD kontrolováno, nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi tímto chováním u dětí s PAS oproti neurotypickým jedincům (Wainscot et al., 2008). Sedmdesát pět procent matek dětí s PAS uvedlo, že jejich dítě bylo uhozeno spolužákem alespoň jednou za poslední rok a 75 % matek uvedlo, že bylo jejich dítě obětí vztahové šikany (Little, 2002). V běžné populaci je výskyt tohoto chování kolem 30 % v obou případech (Molcho et al., 2009). Toto je v souladu se studií Carter (2009). Výskyt šikany u dětí s PAS je zvýšený i vzhledem k dětem s jinými speciálními vzdělávacími potřebami (např. ADHD, dyslexie, poruchy nálady (Twyman et al., 2010; Symes & Humphrey, 2010)). Výzkum Rowley et al. (2012) je v souladu s těmito zjištěními, jen pokud byl zdrojem hodnocení rodič. Pokud byl zdrojem hodnocení učitel, byla uváděna podobná úroveň viktimizace.

Rowley et al. (2012) provedl rozsáhlou studii šikany u dětí s PAS ve věku 10 až 12 let ($N = 100$). Studie zahrnovala jak hodnocení dětí samotných, tak hodnocení učitelů a rodičů. Autoři uvádí, že pokud mělo dítě s PAS méně závažné symptomy v sociální a komunikační oblasti, uvádělo, že je častěji obětí viktimizace. Tedy sociálně zdatnější děti jsou dle autorů ve větším riziku viktimizace. Autoři sociální a komunikační dovednosti operacionalizovali počtem bodů v sociální oblasti v Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS). Autoři

si toto vysvětlují dvojím způsobem. Jednou možností je, že sociálně zdatnější děti s PAS jsou schopny zaznamenat i méně zjevné podoby šikany a dokáží je lépe reflektovat. Druhým vysvětlením je, že děti, které jsou sociálně zdatnější se více zapojují do kolektivu a tím pádem se dostávají častěji do situací, které mohou vést k šikaně. Toto je v souladu se zjištěním Shtayermman (2017). Naopak Sterzing et al. (2012) došel k závěru, že nižší sociální schopnosti vedou k častější viktimizaci. Prevalence šikany u dětí s velmi nízkými a nízkými sociálními dovednostmi, byla 45,8 %, respektive 32,6 %. Pokud dítě mělo velmi vysoké sociální schopnosti, uvádí autoři prevalenci 6,8 %. Zároveň ale uvádí, že byla větší pravděpodobnost šikany, pokud dítě mělo alespoň nějaké konverzační dovednosti. Pokud nekonverzovalo vůbec, byla prevalence šikany výrazně nižší (17 %), než pokud mu konverzace dělala velké (38 %) nebo mírné (31 %) obtíže. Pokud mu ale konverzace nedělala žádné potíže, byla prevalence šikany nejnižší (13,5 %). V tomto případě byly sociální dovednosti operacionalizovány pomocí odpovědí rodičů na škály týkající se zapojení jejich dítěte do sociálních aktivit, jak lehce si dítě vytváří přátele, zda působí sebevědomě v rozhovoru s druhými a jak často zahajuje konverzaci dítě. Konverzační schopnosti byly operacionalizovány jako odpověď rodičů na otázku, jak dokáže jejich dítě vést konverzaci (od konverzuje stejně dobře, jako ostatní děti po nekonverzuje vůbec). Pokud tedy budeme porovnávat tyto dva výzkumy, je třeba brát v potaz, že ve studii Sterzing et al. (2012) byl zdrojem hodnocení rodič a byla využita nestandardizovaná škála. Oproti tomu Rowley et al. (2012) využívá k hodnocení sociálních dovedností metodu ADOS, která je považována za standard v diagnostice dětí s PAS.

Rieffe et al. (2012) uvádí, že viktimizace u dětí s PAS ($N = 64$) byla pozitivně asociována se zlostí, což u běžně vyvíjejících dětí ($N = 66$) zjištěno nebylo. Autoři si toto vysvětlují tím, že pokud jsou děti s PAS vyprovokovány, mohou svou zlost dávat viditelně najevo, což vede k další viktimizaci. Symes a Humphrey (2010) udělali semistrukturovaný rozhovor se 40 dětmi s PAS o tom, jak řeší šikanu. Výsledkem tematické analýzy bylo, že mezi nejčastější strategie řešení šikany patří: hledání pomoci u učitelů (nejčastější), hledání pomoci u přátel, hledání pomoci u rodičů (poslední řešení) a řešení problémů jimi samotnými.

Co se týká kyberšikany, pokud výskyt u dětí s PAS hodnotili rodiče, byl výskyt kyberšikany kolem 10 %, což je podobná prevalence jako v běžné populaci (Cappadocia et al., 2012; Wang et al., 2010; Didden et al., 2009). Pokud toto mělo hodnotit dítě, byla prevalence kolem 21 % (Kowalski & Fedina, 2011). V tomto případě si nemůžeme být jisti,

že tomu tak opravdu je. Rodiče mají jen omezené informace o tom, co jejich dítě dělá na sociálních sítích, nemusí o šikaně vědět, stejně tak o šikaně nemusí vědět samotné dítě, protože například nemusí pochopit kontext zpráv.

3.7 Rozvoj sociálních dovedností u dětí s PAS

V poslední kapitole teoretické části práce bych se ráda zaměřila na intervence, které rozvíjí sociální dovednosti dětí s poruchou autistického spektra, a to konkrétně ty, které se zaměřují na rozvoj přátelských vztahů. Cílem této kapitoly není předložit úplný přehled dostupných intervencí, nýbrž představit možné přístupy k rozvoji sociálních dovedností se zaměřením na jejich efektivitu.

Programů na rozvoj sociální dovednosti u jedinců s PAS je spousta. Například McConnell (2002) rozlišuje pět hlavních kategorií intervencí: (a) *úprava prostředí*, (b) *kolaterální intervence*, (c) *intervence zprostředkovaná skrze vrstevníky* (anglicky peer mediated interventions) (d) *na dítě zaměřené intervence* a (e) *komplexní intervence*.

Úprava prostředí není intervencí jako takovou, jde spíše o upravení podmínek ve fyzickém a sociálním prostředí. Může jít například o pozměnění prostředí, aby bylo více strukturované nebo například změnu složení vrstevnické skupiny. Tento druh intervence se většinou vyskytuje v kombinaci s jinou intervencí. Smyslem *kolaterální intervence* je zvýšit frekvenci kontaktu s vrstevnickou skupinou, čímž by mělo dojít k aktivaci vrozených procesů pro sociální rozvoj. Jedinec by měl v kontaktu s vrstevníky získávat kompetence pro další sociální aktivity a zároveň by se měl sociální kontakt stát posílením (anglicky reinforcement), které budou jedinci vyhledávat. Jde také o intervenci, která může být součástí komplexnějších intervencí (McConnell, 2002).

Peer mediated intervention (PMI) je označení pro intervence, které využívají běžně se vyvíjející vrstevníky (např. spolužáky) pro učení behaviorálních a sociálních strategií. Vrstevníci jsou zapojováni především proto, že dítěti s PAS modelují typické sociální chování. Zároveň se s nimi dítě setkává v běžných situacích (např. ve škole), kde mohou poskytnout dítěti s PAS pomoc a zároveň si děti s PAS mohou vyzkoušet nově nabyté dovednosti. Mezi tyto intervence lze zařadit např. Concept Mastery Routines (CMR), Cooperative Learning, Social Competence Program (SCI) nebo Circle of Friends. Systematické review autorů Brady et al. (2020) hodnotila PMI intervence na základě kritérií Reichow (2011) pro intervence pro jedince s PAS, tak aby se daly tyto intervence považovat za intervence založené na důkazech (anglicky evidence based). Mezi tyto kritéria patří

například ověření generalizace a udržení naučených dovedností, studie musí obsahovat podrobnou charakteristiku participantů, jasně vymezené závislé a nezávislé proměnné, vhodně zvolené statistické metody, hodnocení velikosti efektu nebo sociální validity a další. Autoři zjistili, že žádná z intervencí neobsahuje dostatek kritérií, aby mohly být označovány za tzv. evidence based přístupy se silným stupněm hodnocení. Studie, které vyšly nejlépe se dají zařadit do středního stupně hodnocení. Patří zde přístup Concept Mastery Routines (Laushey et al., 2009) a Cooperative Learning (Grey et al., 2007).

Na dítě zaměřené intervence pracují s přímým nácvikem některých dovedností (např. iniciace kontaktu, odpovídání). Mohou zahrnovat pozitivní posílení, které zvyšuje frekvenci zapojení do sociálního kontaktu, prompty (náповědy) a posílení poskytnuto dospělým interventem a techniky k podpoření generalizace. *Komplexní intervence* kombinují většinu zmíněných intervencí. Jde o intervence, které se zaměřují jak na jedince s PAS, tak na jejich vrstevníky. Může docházet k úpravě prostředí, například při hře může být přítomen dospělý intervent, který poskytuje jedinci s PAS prompty.

Jednou z nejrozšířenějších intervencí pro rozvoj sociálních dovedností u jedinců s PAS je Aplikovaná behaviorální analýza (ABA). K učení sociálních dovedností využívá například poskytování promptů, imitaci, modelování nebo posilování cíleného chování. Reichow a Wolkmar (2010) udělali analýzu přístupů rozvíjejících sociální dovednosti u jedinců s PAS. Do studie bylo zařazeno 66 studií, které splňovaly kritéria dle Reichow (2011). Nejčastější intervencí byla právě ABA. Další častou intervencí byl videomodeling, který autoři označili za slibnou intervencí splňující evidence-based kritéria. ABA, parent training a peer training tvořili sice nejčastější intervence, ale jejich zhodnocení je problematické v tom, že využívají širokou škálu metod a postupů. Autoři proto uvádí, že pro vyhodnocení jejich efektivity je třeba podrobnější studie, která se zaměřuje například na jeden aspekt dané intervence (např. efektivita promptování v rámci nácviku sociálních dovedností).

Dalším možným přístupem při učení dovedností, je přístup, který zahrnuje zapojení rodičů. Příkladem tohoto přístupu je tzv. Children's Friendship Training (CFT; Frankel & Myatt, 2003). CFT využívá školení rodičů dětí s PAS, ve kterém učí rodiče, jak pomáhat dítěti vytvořit si sociální síť přátel a jak pomáhat dítěti v kontaktu s vrstevníky. CFT učí rodiče, jak učit děti základní sociální etiketu a pravidla chování ve vrstevnických skupinách, snižovat dopad odmítnutí vrstevníky tím, že rodič dítěti pomáhá rozšiřovat sociální síť

přátel, facilitovat výměnu informací mezi dítětem a vrstevníkem, tak aby dítě mohlo najít společný zájem a prohloubit vztah v případě zájmu a pomáhat dítěti vyrovnat se s odmítnutím vrstevníků (Frankel & Whitman, 2011). Frankel et al. (2010) ověřovali efektivitu CFT. Autoři zjišťovali zapojení dětí v rámci vrstevnických skupin ve školním prostředí. Regresní analýza ukázala, že hlavní faktor, který přispěl ke zvýšení sociálního zapojení, byl počet tzv. *play dates* – rodič nebo dítě domluví s jiným rodičem nebo dítětem schůzku dvou dětí, na které si dané děti mohou spolu hrát, a sociální dovednosti rodičů

Řada těchto metod je efektivních v učení specifických dovedností jako je zdravení, navazování očního kontaktu, střídání ve hře, odpovídání na otázku nebo čtení výrazů tváře. Jak ale ukazují výsledky několika metaanalýz (Mathur et al., 1998; Scruggs & Mastropieri, 1994; Bellini et al., 2007), intervence pro rozvoj sociálních dovedností mají malý nebo pochybný léčebný efekt a efekt generalizace, a střední efekt v udržení naučených dovedností. Bellini et al. (2007) uvádí, že z intervencí, které byly zahrnuty v jejich metaanalýze, vyšel nejvyšší PND skóre (Percentage of Non-Overlapping Data Points) pro kolaterální intervence (PND rozmezí = 43-100 %) a nejnižší skóre získaly intervence zprostředkované vrstevníky (PND rozmezí = 37-100 %). Nejvyšší skóre uchování dovedností obdrželo kolaterální intervence (88-100 %), nejnižší komplexní intervence (35-100 %).

Jak také uvádí Finke (2016), spousta těchto programů selhává v generalizaci dovedností do běžného života a konkrétně do přátelských vztahů. Autor zmiňuje řadu důvodů, proč ke generalizaci nedochází. Velká část těchto dovedností je učena mimo přirozené prostředí. Sociální dovednosti jsou učeny ve vysoce kontrolovaném prostředí, kdy si dítě nacvičuje dovednosti s předem vybraným vrstevníkem, často pak dítěti intervent řekne, co a jak má říct. Jak autor poukazuje, toto je v rozporu s tím, jak typicky se vyvíjející děti formují přátelství. Přátelství je reciproční a ovlivněno motivací se s druhým jedincem chtít kamarádit. Motivaci zvyšují například společné zájmy nebo sympatie. Velká část těchto intervencí nebere v potaz, zda se dítě chce s druhým kamarádit. Dále tyto intervence nepracují se zájmy jednotlivců, kdy právě sdílení zájmu je typické pro přátelské vztahy. Jak upozorňuje Daniel a Billingsley (2010), děti s PAS mají spousta specifických zájmů a stejně jako jejich vrstevníci, pravděpodobněji navážou přátelství s někým, kdo je s nimi sdílí.

Je tedy patrné, že přestože je v praxi nabízeno a používáno velké množství intervencí, jejich efektivita je pochybná nebo nízká. Mezi slibné intervence, které alespoň splňují kritéria pro intervence založené na důkazech dle Reichow (2011), lze zařadit např.

videomodeling, aplikovanou behaviorální analýzu, Concept Mastery Routines, Cooperative Learning nebo parent training. Co se týká intervencí dostupných v České republice, jde spíše o kurzy nebo skupiny, které nefungují na konkrétním principu, ale využívají různé metody či přístupy. Tyto kurzy ale často neuvádějí, jaký druh intervence nabízejí. Dále existují skupiny pro děti s PAS pro rozvoj sociálních dovedností, například kognitivně behaviorální terapie. NAUTIS nabízí například program PEER, který ale spíše slouží jako konzultace s vrstevníkem, který nabízí jedinci s PAS podporu. Také je třeba zmínit aplikovanou behaviorální analýzu, která nabízí individuální práci s dětmi s PAS a jejichž dostupnost a kvalita v České republice díky vzdělávání na Masarykově Univerzitě roste.

Výzkumná část

4 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat vnímání přátelství u dětí s lehkou formou poruchy autistického spektra staršího školního věku. Za starší školní věk je považován věk 11 až 15 let (Vágnerová, 2012). Tento věk jsem zvolila, jelikož se jedná o období, ve kterém vrstevnické a přátelské vztahy nabývají na důležitosti. Tyto vztahy poskytují jedinci oporu mimo rodinné vztahy a ovlivňují další vývoj dítěte (Vágnerová, 2012). Ke zmapování vnímání přátelství u těchto dětí jsem zvolila kvalitativně-quantitativní design výzkumu. V České republice dosud nebyl realizovaný výzkum, který by se zaměřoval na toto téma u dětí s PAS.

Kvantitativní část výzkumu porovnává vnímanou kvalitu přátelských vztahů, k čemuž využívá dotazník Friendship Qualities Questionnaire (FQS; Bukowski et al., 1994). Vnímaná kvalita přátelských vztahů je dána škálami *blízkost*, *pomoc*, *společnost*, *konflikt* a *bezpečí*. Stejný výzkumný design a dotazník FQS byl použit v zahraničních výzkumech (např. Bauminger et al., 2004; Calder et al., 2012). Například autoři studie Calder et al. (2012) zjistili signifikantně nižší skóre na dvou z pěti škál dotazníku FQS u dětí s PAS ($N = 12$) oproti dětem bez PAS ($N = 11$) a to na škále *blízkost* ($F(1, 22) = 11.59, p = 0.003$) a na škále *pomoc* ($F(1, 22) = 5.99, p = 0.02$). Autoři naopak nezjistili signifikantní rozdíl na škálách *společnost*, *konflikt* a *bezpečí*. Bauminger et al. (2004) zjistili signifikantně nižší skóre u dětí s PAS ($N = 14$) oproti dětem bez PAS ($N = 16$) na škálách *společnost*, *bezpečí* a *pomoc*. Signifikantní rozdíl nebyl nalezen na škálách *blízkost* a *konflikt*.

V kvalitativní části výzkumu jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který se zaměřoval především na definici přátelství a dalších konceptů, které se k tomu vztahují (např. definice špatného kamaráda, náplň přátelství), potřebě přátelství v životě dítěte, formování přátelských vztahů a charakteristik přátelství. Polostrukturovaný rozhovor jsem zvolila pro hlubší probádání vnímání přátelství dětmi s PAS.

Kombinaci těchto dvou přístupů jsem zvolila k získání komplexnějšího pohledu na přátelství dětí s PAS.

4.1 Výzkumné hypotézy

První část výzkumné práce ověřuje hypotézy získané z poznatků zahraniční literatury, které jsou popsány v kapitole 3.3. Například autoři studie Calder et al. (2012) zjistili signifikantně nižší skóre na dvou z pěti škál dotazníku FQS u dětí s PAS ($N = 12$) oproti dětem bez PAS ($N=11$) a to na škále *blízkost* ($F(1, 22) = 11.59, p = 0.003$) a na škále *pomoc* ($F(1, 22) = 5.99, p = 0.02$). Autoři naopak nezjistili signifikantní rozdíl na škálách *společnost*, *konflikt* a *bezpečí*. Bauminger et al. (2004) zjistili signifikantně nižší skór u dětí s PAS ($N = 14$) oproti dětem bez PAS ($N = 16$) na škálách *společnost*, *bezpečí* a *pomoc*. Signifikantní rozdíl nebyl nalezen na škálách *blízkost* a *konflikt*. Na základě těchto zjištění jsem stanovila následující hypotézy.

H1: Existuje signifikantní rozdíl mezi skórem získaným v dotazníku kvality přátelství FQS u dětí s PAS a dětí bez této diagnózy. Děti s diagnózou PAS získají signifikantně nižší skóre v dotazníku FQS než děti bez této diagnózy.

H2: Skóre získané v dotazníku kvality přátelství FQS na škále společnost bude signifikantně nižší u dětí s poruchou autistického spektra.

Škála společnost je v rámci dotazníku FQS (Bukowski et al., 1994) reprezentována položkami, které se dotazují na dobrovolně trávený čas respondenta a jeho kamaráda.

H3: Skóre získané v dotazníku kvality přátelství FQS na škále bezpečí bude signifikantně nižší u dětí s poruchou autistického spektra.

Škála bezpečí je tvořena položkami, které se ptají na přetrvání přátelství i v případě konfliktů, na důvěru a pocit, že je na kamaráda spoleh.

H4: Skóre získané v dotazníku kvality přátelství FQS na škále blízkost bude signifikantně nižší u dětí s poruchou autistického spektra.

Škála blízkost je v rámci FQS tvořena otázkami týkajícími se afektivity, výjimečnosti kamaráda a vazby mezi respondentem a kamarádem.

H5: Skóre získané v dotazníku kvality přátelství FQS na škále pomoc bude signifikantně nižší u dětí s poruchou autistického spektra.

Škála pomoc je definována otázkami, které se týkají vzájemné pomoci mezi respondentem a kamarádem a ochranou před viktimizací.

H6: Neočekáváme signifikantní rozdíl ve skóre získaném na škále konflikt v dotazníku kvality přátelství FQS u dětí s poruchou autistického spektra.

Na škálu konflikt je v dotazníku FQS dotazováno otázkami, které se ptají na hádky, spory nebo neshody mezi respondentem a jeho kamarádem. Předchozí výzkumy v dané oblasti nezjistily významné rozdíly mezi zdravou populací a dětmi s PAS (Calder et al., 2012; Bauminger et al., 2004).

H7: Děti s poruchou autistického spektra budou mít signifikantně méně přátel než děti bez diagnózy poruch autistického spektra.

4.2 Výzkumné otázky

Druhá část výzkumné práce hledá odpovědi na výzkumné otázky, které budou hlouběji prozkoumány pomocí polostrukturovaných rozhovorů s dětmi s mírnější formou PAS.

VO1: Jak tyto děti definují přátelství?

VO2: Jak tyto děti tráví čas se svými kamarády?

VO3: Jak jsou tyto děti subjektivně spokojeny se svými přátelskými vztahy?

VO4: Jak vzniká nebo vzniklo přátelství dětí?

VO5: Jaké vlastnosti a charakteristiky oceňují tyto děti na svých kamarádech?

VO6: S jakými obtížemi se setkávají tyto děti při vytváření a udržování přátelských vztahů?

VO7: Jaká opatření by mohla dětem pomoci při navázání a udržování přátelského vztahu?

5 Metody kvantitativní části výzkumu

5.1 Výzkumný soubor

5.1.1 Výzkumný soubor kvantitativní části výzkumu

Velikost výzkumného souboru byla na základě apriorní kalkulace vzorku stanovena na 34 respondentů, z toho 17 respondentů s PAS a 17 respondentů bez PAS. Velikost výzkumného souboru byla určena na základě power analýzy, která vycházela ze studie Bauminger et al. (2004), která využila stejný dotazník a design výzkumu.

Výzkumný soubor proto sestával z 34 respondentů, z toho 17 s poruchou autistického spektra (z toho 8 dívek, 9 chlapců) a 17 respondentů (z toho 11 dívek, 6 chlapců) bez poruchy autistického spektra. Průměrný věk respondentů s PAS byl 12,6 let ($SD = 1,22$) a průměrný věk u respondentů bez PAS byl 12,6 let ($SD = 1,37$). Respondenti bez PAS navštěvovali běžnou základní školu ($N = 17$). Děti s PAS nejčastěji navštěvovaly běžnou základní školu ($N = 12$), gymnázium ($N = 3$), speciální základní školu ($N = 1$) nebo střední školu ($N = 1$). Průměrný věk kamaráda, který si zvolili respondenti bez PAS, byl 13 let ($SD = 1,54$), u dětí s PAS byl průměrný věk kamaráda 13,5 let ($SD = 3,14$). Průměrný počet kamarádů dětí bez PAS byl 11 ($SD = 13$), u dětí s PAS byl průměrný počet kamarádů 4 ($SD = 4$). Tabulka č. 5 popisuje průměr, medián, standardní odchylku, minimum a maximum u položek věk, počet přátel a věk kamaráda.

Tabulka 5 - Deskriptivní popis výzkumného souboru (věk), počet kamarádů respondentů a věku zvolených kamarádů.

	Diagnóza PAS	Věk	Počet přátel	Věk kamaráda
Průměr	Ano	12.6	4	13.5
	Ne	12.6	11	13.0
Medián	Ano	13	3	12
	Ne	12	7	12
Standardní odchylka	Ano	1.22	4	3.14
	Ne	1.37	13	1.54
Minimum	Ano	11	1	9
	Ne	11	1	11
Maximum	Ano	15	15	22

	Diagnóza PAS	Věk	Počet přátel	Věk kamaráda
	Ne	15	50	16

Tabulka 6 - Četnost a procentuální zastoupení aktivit, které vykonávají děti s jejich kamarády ve volném čase.

Aktivita	Děti bez PAS			Děti bez PAS		
	Ž (%)	M (%)	C (%)	Ž (%)	M (%)	C (%)
Povídání	10 (91 %)	6 (100 %)	16 (94 %)	2 (25 %)	4 (44 %)	6 (35 %)
Psaní na sociálních sítích	9 (82 %)	2 (33 %)	11 (65 %)	4 (50 %)	2 (22 %)	6 (35 %)
Hrajeme si venku	4 (36 %)	6 (100 %)	10 (59 %)	3 (38 %)	1 (11 %)	4 (24 %)
Hraní počítačových nebo mobilních her	2 (18 %)	6 (100 %)	8 (47 %)	3 (38 %)	5 (56 %)	8 (47 %)
Sledujeme filmy/seriály	2 (18 %)	5 (83 %)	7 (41 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Sportování	0 (0 %)	1 (17 %)	1 (6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Nakupování, kino, jídlo	0 (0 %)	1 (17 %)	1 (6 %)	1 (13 %)	0 (0 %)	1 (6 %)
Rozvoj specifického zájmu (Zahrádkářství, historie, válka, letectví)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (25 %)	1 (11 %)	3 (18 %)
Šachy	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	1 (6 %)
Vyrábění	1 (9 %)	0 (0 %)	1 (6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Pozn. Děti bez PAS tvořilo 17 respondentů, z toho 11 dívek a 6 chlapců. Děti s PAS tvoří také 17 respondentů, 8 dívek a 9 chlapců.

5.1.2 Výzkumný soubor kvalitativní části výzkumu

Výzkumný soubor se skládal z pěti respondentů, z toho dvou dívek. Průměrný věk respondentů byl 13 let ($SD = 1,22$). Respondenti navštěvovali základní školu ($N = 4$) nebo víceleté gymnázium ($N = 1$). Nejvyšší uvedený počet kamarádů byl 12, nejnižší uvedený počet kamarádů byl 1 ($N = 4,6$; $SD = 4,39$). V tabulce č. 7 je uveden kód respondenta, věk, třídu, kterou aktuálně navštěvují, typ školy, kraj, ve kterém bydlí a počet uvedených kamarádů.

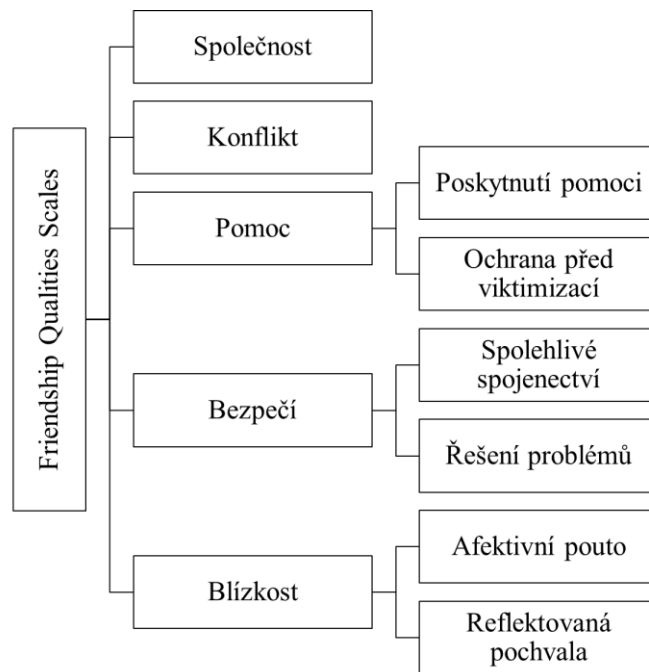
Tabulka 7 - Sociodemografické údaje respondentů

Kód	Pohlaví	Věk	Třída	Škola	Aktuální bydliště (kraj)	Počet kamarádů
M1	Muž	15	8.	Základní škola	Plzeňský kraj	3
M2	Muž	13	7.	Základní škola	Královohradecký kraj	12
M3	Muž	12	6.	Základní škola	Hlavní město Praha	5
F1	Žena	13	Sekunda	Gymnázium	Hlavní město Praha	1
F2	Žena	12	6.	Základní škola	Ústecký kraj	2

5.2 Měřicí nástroje

5.2.1 Měřicí nástroje kvantitativní části výzkumu

Kvantitativní část pro ověření stanovených hypotéz využívá dotazník Friendship Qualities Scale (FQS) (Bukowski et al., 1994). Tento dotazník jsem zvolila, protože je v zahraniční literatuře používán nejčastěji, zároveň byl opakovaně použit ve výzkumech, kde výzkumný soubor sestával z dětí s PAS. Zároveň je dotazník určen právě dětem ve věku 11 až 15 let, které jsou cílovou skupinou tohoto výzkumu. Dotazník jsem také zvolila, protože předchozí výzkumy ukázaly, že otázky jsou srozumitelné pro děti s PAS i bez PAS. Při výběru vhodného dotazníku jsem ještě zvažovala dotazník The Friendship Questionnaire (Baron-Cohen & Wheelwright, 2000). Tento dotazník jsem nevybrala, jelikož je určen respondentům starším 18 let, s možností úpravy pro mladší respondenty. Použití dotazníku pro respondenty ve věku 11-15 let nebylo výzkumně ověřeno.



Obrázek 1 - Popis škál a subškál dotazníku Friendship Qualities Scales (Bukowski et al., 1994)

Dotazník FQS sestává z pěti škál: společnost, konflikt, pomoc, bezpečí a blízkost. Na škálu Společnost je v tomto dotazníku dotazováno položkami týkající se dobrovolného času, který spolu dva jedinci tráví. Příkladem tvrzení z této škály je např. *S mým kamarádem/mou kamarádkou se navštěvujeme po škole a o víkendech*. Škála je sycena čtyřmi položkami. Další škálou je Konflikt. Autoři považují konflikt za korelát kontinuity přátelství a v dotazníku je na tuto škálu dotazováno například položkou *„Můj kamarád/moje kamarádka a já se často hádáme“*. Škála je sycena opět čtyřmi položkami.

Pomoc je významnou součástí přátelství. Tato škála obsahuje další dvě subškály, poskytnutí pomoci (anglicky aid; např. *„Pokud bych si zapomněl/anebo potřeboval/a peníze, kamarád/ kamarádka by mi půjčil/a.“*) a ochrana před viktimizací (např. *„Můj kamarád/moje kamarádka by se za mě postavil/a, pokud by mi někdo dělal potíže.“*). Škála bezpečí sestává ze subškál spolehlivé spojení (anglicky reliable alliance) a řešení problémů (anglicky transcending problems). Na subškálu spolehlivé spojení je dotazováno například tvrzením *„Pokud bych měl/a problémy ve škole nebo doma, mohu o tom s mým kamarádem/mou kamarádkou mluvit.“* Na druhou subškálu je dotazováno například tvrzením *„Když se s mým kamarádem/mou kamarádkou pohádáme, řekneme, že nás to mrzí a všechno je zase v pořádku.“*

Poslední škálou je blízkost, která také sestává ze dvou subškál: Afektivní pouto (např. „*Pokud by se můj kamarád/moje kamarádka musel/a odstěhovat, stýskalo by se mi po něm/ní.*“) a reflektovaná pochvala (anglicky reflected appraisal) (např. „*Když se mi něco povede, můj kamarád/moje kamarádka má za mě radost*“). Škály pomoc, bezpečí a blízkost je sycena pěti položkami. Reliabilita jednotlivých škál je měřena pomocí Cronbachova alfa a pohybuje se od .71 (Společnost, bezpečí) po .77 (Blízkost, Konflikt).

Dotazník je složen z 23 otázek. Participant si vybere jednoho nejlepšího kamaráda, ke kterému vztahuje své odpovědi na tvrzení. Participant odpověď volí na pětibodové Likertově škále, kdy 1 znamená, že dané tvrzení neplatí na jeho kamarádství s vybraným kamarádem a 5 znamená, že tvrzení je velmi pravdivé. Respondent je zároveň vyzván, aby hodnotil kamarádství na základě momentálního stavu kamarádství. Skóre pro jednotlivé škály je aritmetický průměr odpovědí na Likertově škále.

V první fázi jsem kontaktovala autora dotazníku a požádala ho o svolení k překladu dotazníku a jeho použití pro tyto účely. Autor dotazníku nabídl, že mohu použít jeho novější dotazník. Bohužel ale neměl k dispozici jakékoliv psychometrické vlastnosti a dotazník nebyl použit v žádném výzkumu. Zároveň obsahoval více subškál, kdy některé subškály byly syceny jen dvěma položkami. Proto jsem ho znovu kontaktovala s prosbou o svolení k překladu tohoto dotazníku, který má uspokojivé psychometrické vlastnosti a byl použit v mnoha studiích, a především ve studiích se stejným výzkumným designem. Proto se domnívám, že je lepší použít tento původní dotazník, protože je ověřeno, že tomuto dotazníku děti s PAS rozumí. Bohužel autor dotazníku na několik e-mailů neodpověděl. Přesto jsem se rozhodla tento dotazník použít, s tím, že jde o volný překlad a veškerá práva patří autorům dotazníku (Bukowski et al., 1994). Výsledky a překlad dotazníku byl autorovi zaslán. Jelikož nemám souhlas autora s publikací dotazníku v rámci této práce, dotazník není přiložen v příloze. S českým zněním dotazníku jsem seznámila vedoucí této práce.

První část sestávala z přeložení dotazníku. Jelikož se jedná o dotazník, který nebyl v České republice dosud přeložen a validován, využila jsem metody zpětného překladu. Nejprve byl dotazník přeložen z anglického jazyka do českého jazyka. Následně byl překladatelem přeložen zpět do anglického jazyka, aby byl překlad, co nejpresněji k původní verzi dotazníku. S překladatelem jsem také konzultovala některé jemné rozdíly. Následně jsem dotazník administrovala jednomu dítěti bez poruchy autistického spektra a jednomu dítěti s PAS, se kterými jsem provedla položkovou analýzu. Cílem položkové

analýzy bylo ověřit, že je překlad dobře srozumitelný pro tuto věkovou skupinu. Na základě položkové analýzy bylo pozměněn například slovosled některých tvrzení, k žádným zásadním úpravám nedošlo, pro oba respondenty byl dotazník srozumitelný. Tito respondenti nebyli do konečné analýzy zahrnuti.

FQS (Bukowski et al., 1994) byl doplněn o položky zjišťující demografické údaje (věk, pohlaví). Dále položky týkající se diagnózy a položky týkající se počtu kamarádů, jméno kamaráda, o kterém dotazník respondent vyplňuje a aktivity, které spolu respondent s kamarádem tráví. Dotazník byl vytvořen tak, aby mohl být administrován jak online, tak prezenčně tužka-papír.

5.2.2 Měřicí nástroje kvalitativní části výzkumu

Pro účely kvalitativní části výzkumu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen, jelikož v případě potřeby umožňuje doptávat se na jiné otázky, ale zároveň umožňuje udržet jednotnou strukturu a okruh otázek, který je respondentům kladen. Zároveň se domnívám, že u dětí s PAS by volba strukturovaného rozhovoru nebyla vhodná, jelikož respondenti mohou mít potíže s porozuměním znění otázky a je třeba, aby bylo možné otázky flexibilně měnit.

Bylo vytvořeno 28 hlavních otázek, které byly rozděleny do následujících šesti oblastí:

- definice přátelství;
- charakteristiky konkrétních přátelských vztahů;
- formování přátelských vztahů;
- problémy, se kterými se potýkají děti s PAS v přátelských vztazích;
- negativní dopady plynoucí z nedostatku přátelských vztahů;
- možnost podpory dětí s PAS při tvorbě přátelských vztahů.

Při tvorbě otázek jsem čerpala inspiraci a podněty v zahraniční literatuře, a to konkrétně ve studiích Carrington et al. (2003) a O'Hagan a Hebron (2016), kteří ve svých studiích také realizovali rozhovory s dětmi s PAS na téma přátelství. Znění otázek je uvedeno v příloze č. 4.

Jelikož je vedení rozhovoru s dětmi s poruchou autistického spektra specifické, před tvorbou otázek a samotným rozhovorem jsem prostudovala literaturu, která se věnuje právě vedení rozhovoru s dětmi s PAS. Například Rasmussen a Pagsberg (2019) doporučují věnovat první část rozhovoru vytváření důvěry a bezpečného prostředí. Tvorba bezpečného

prostředí začíná už před samotným interview. V případě tohoto výzkumu šlo například o výběr online nebo osobní verze rozhovoru, kdy se velká část dětí cítila bezpečněji při online rozhovoru. Na začátku jsem respondentům sdělila, že pokud jim to nebude příjemné, nemusí na otázku odpovídat, případně lze rozhovor ukončit, s důrazem na to, že je to v pořádku a nic se nestane. Před tím, než jsem se začala dotazovat na první oblast otázek, soustředila jsem se na to, abych si s dítětem navázala důvěru, kdy jsem si připravila otázky na školu, oblíbené a neoblíbené předměty a na zájmy dítěte. V případě, že dítě hovořilo o zájmech, nechala jsem jej hovořit a snažila se projevit zájem o téma, které vneslo. Až následně jsem se začala věnovat otázkám týkajících se přátelství. Rasmussen a Pagsberg (2019) také doporučuje mít připravenou verzi otevřených a uzavřených otázek. Toto doporučuje i Maras (2019), která navíc doporučuje mít připravena tvrzení, ke kterým se může respondent vyjádřit a pak často sám rozvine hovor na toto téma. Tato doporučení jsem uplatnila při tvorbě otázek. Vytvořila jsem několik alternativních uzavřených otázek a tvrzení o fungování přátelství, pro případ, že by respondent měl potíže o tématu hovořit.

5.3 Procedura

5.3.1 Procedura kvantitativní části výzkumu

Dotazník jsem distribuovala skrze Facebookové skupiny (např. Aspergerův syndrom, Rodiče dětí s PAS) v průběhu března 2022. V příspěvku, který obsahoval odkaz na dotazník, který byl dostupný skrze Google Forms, byli osloveni rodiče dětí s PAS bez poruchy intelektu a jazyka ve věku 11 až 15 let o vyplnění dotazníku jejich dítětem. Dotazník jsem také rozeslala skrze e-mail sedmi organizacím, které se zabývají péčí o děti s PAS (např. NAUTIS, PASpoint a Autis Centrum) s prosbou o rozeslání dotazníku mezi rodiče klientů. Dále byla oslovena psychologka, která poskytuje terapie dětem s Aspergerovým syndromem. Součástí dotazníku byl informovaný souhlas rodičů s účastí dítěte na výzkumu. Dotazník vyplnilo 18 respondentů, z toho byl vyřazen 1 respondent, který neuvedl žádné kamarády. Sedm dotazníků vyplnili respondenti v rámci návštěvy oslovené psychologky ve verzi tužka-papír. Zbýlých 10 dotazníků bylo vyplněno v online verzi.

Respondenti, kteří byli zařazeni do kontrolní skupiny, byli osloveni skrze základní školu v Moravskoslezském kraji. Byli osloveni žáci 6. a 9. tříd. Rodičům žáků těchto tříd byl rozeslán informovaný souhlas s účastí dítěte na výzkumu, respondenti, jejichž rodiče souhlasili s účastí na výzkumu, v rámci předmětu informatika a výpočetní technika vyplnili online verzi dotazníku, kterou jim rozeslala vyučující. Dotazník vyplnilo 42 respondentů bez

PAS. Z tohoto souboru byli vyřazeni respondenti, kteří nesplnili podmínky pro účast (tj. starší 15 let, špatně odpověděli na kontrolní otázku; $N = 3$). Ze zbylých 39 respondentů bylo náhodným výběrem (použit generátor náhodných čísel) vybráno 17 respondentů, kteří byli zařazeni do výzkumu.

5.3.2 Procedura kvalitativní části výzkumu

Nábor respondentů pro kvalitativní část výzkumu probíhal skrze Facebook v období dubna a května 2022. Pro nábor účastníku byl vytvořen letáček (viz příloha č. 1), který byl spolu s podrobnějšími informacemi sdílen na Facebookových skupinách (např. Aspergerův syndrom, Rodiče dětí s PAS). Rodiče dětí mne oslovovali skrze soukromé zprávy v aplikaci Messenger ($N = 4$) nebo email ($N = 2$). Skrze soukromé zprávy nebo email jsme se s rodiči dětí domluvili na detailech rozhovoru (např. datum, čas, osobní či online rozhovor, případně platforma, na které rozhovor proběhne). Pět z šesti dětí preferovalo rozhovor realizovaný v online prostředí. Skrze soukromé zprávy nebo email jsem také rodičům zaslala odkaz na vyplnění informovaného souhlasu s účastí dítěte na výzkumu (viz příloha č. 2). Takto domluvený rozhovor jsem měla s šesti rodiči a jejich dětmi. Rozhovor jsem nakonec realizovala jen s pěti z nich, jelikož jeden respondent si účast rozmyslel, což bylo plně respektováno. V případě online rozhovorů byly využity tyto platformy: Google Meet ($N = 2$), Skype ($N = 1$), Teams ($N = 1$). Jeden rozhovor byl realizován osobně u respondenta doma, dle jeho preference.

Před zahájením rozhovoru s dítětem jsem jej informovala o tom, že všechny informace budou anonymizovány. Následně jsem dětem sdělila, že mohou rozhovor kdykoliv ukončit nebo nemusí odpovídat na otázku, pokud nebudou chtít nebo jim to nebude příjemné. Také jsem je informovala o tom, že si rozhovor nahrávám na telefon a že rozhovor budu mít k dispozici jen já a po přepisu jej smažu. Poprosila jsem je o vyjádření souhlasu či nesouhlasu s nahráváním. Nejkratší rozhovor trval 31 minut a nejdelší rozhovor 54 minut ($M = 40$, $SD = 9,9$). Po rozhovoru byl rodičům respondentů zaslán online poukaz na 200 Kč do Knihy Dobrovský na zadanou emailovou adresu. S odměnou byli respondenti obeznámeni před účastí ve výzkumu. Informace o odměně byla zmíněna jak v příspěvku sdíleném na sociálních sítích, tak v informovaném souhlasu.

5.4 Metody zpracování a analýzy

5.4.1 Metody zpracování a analýzy kvantitativní části

Po sesbírání dat následovala úprava dat, kdy jsem nejprve slovní odpovědi překódovala na číselné odpovědi. V dotazníku se nevyskytovaly žádné reverzní položky, tudíž nebylo třeba překódování těchto položek. Následně jsem vytvořila průměrný skóre pro každou z pěti škál (společnost, bezpečí, blízkost, konflikt a pomoc). Poté jsem provedla základní deskriptivní analýzu, která zahrnovala popis výzkumného souboru (věk, pohlaví, počet kamarádů, věk kamaráda), tabulku četností pro aktivity, které spolu děti provozují ve společně stráveném čase. Statistická analýza probíhala v programu Jamovi 1.6. (The jamovi project, 2021).

5.4.2 Metody zpracování a analýzy kvalitativní části

Po realizaci rozhovorů, které jsem si nahrávala na mobilní telefon v aplikaci Diktafon, jsem začala s přepisem rozhovorů. Přepis probíhal v období duben a květen 2022. Snažila jsem se rozhovory přepisovat hned po skončení rozhovoru nebo co nejdříve, abych zjistila, na co se ptát jinak. Rozhovory jsem přepisovala doslovně, pokud byl ze záznamu patrný smích nebo jiná reakce, snažila jsem se zapsat i tyto reakce. Všechny pět rozhovorů jsem přepisovala sama, bez využití programů pro přepis rozhovorů.

Pro analýzu dat jsem zvolila tematickou analýzu, jelikož umožňuje relativně flexibilní práci s daty a umožňuje deskripci dat, která je cílem této části výzkumu. Při tematické analýze jsem postupovala podle Braun a Clarke (2006). Braun a Clarke (2006) popisují šest hlavních kroků tematické analýzy. Autorky doporučují podrobné seznámení s daty, kdy by nemělo jít jen o čtení textu, ale o aktivní přemýšlení o kódech a tématech, které je možné si zapisovat. Dalším krokem je produkce kódů, na kterou navazuje zařazování nebo seskupování kódů do jednotlivých témat nebo podtémat. Dále následuje zhodnocení vytvořených témat a jejich případná úprava (např. sloučení témat do jednoho). Poslední kroky sestávají z pojmenování a popisu získaných témat a finální analýzy a závěrečné zprávy.

Na přelomu května a června 2022 jsem realizovala část kódování dat. K tomuto jsem využila webovou verzi programu Atlas.ti 0.9. Všechny rozhovory jsem si před začátkem kódování několikrát přečetla. Následovala část tvorby kódů, kdy jsem kódy několikrát přejmenovala, tak aby co nejlépe popisovaly text. Po okódování všech rozhovorů jsem si všechny kódy prošla a sjednotila kódy, které popisovaly stejnou věc. Poté jsem vytvořila témata, která obsahovala obsahově podobné kódy. Také jsem vytvořila kategorii volných

kódů, které obsahovaly kódy, které se vyskytly jen jednou. Následně jsem vytvořila tabulku, kde jsem definovala jednotlivá témata, spolu s frekvencí výskytu a příkladem citace z rozhovoru.

5.5 Etika

V obou částech výzkumu byli rodiče dětí požádáni o vyplnění informovaných souhlasů s účastí dítěte na výzkumu. V informovaném souhlasu byl uveden hlavní cíl práce a průběh výzkumu. V kvalitativní části výzkumu byli rodiče respondentů také seznámeni s odměnou za proběhlý rozhovor ve formě poukazu na 200 Kč do Knihy Dobrovský. Dále rodiče respondentů potvrdili, že jsou seznámeni s cíli a průběhem práce, souhlasí s účastí svého dítěte na výzkumu, jsou srozuměni s tím, že mohou účast ukončit. Dále rodiče respondentů prohlásili, že souhlasí se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů. V případě respondentů s poruchou autistického spektra rodiče svým souhlasem potvrdili, že je jejich dítěti 11 až 15 let, je mu diagnostikovaná porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a řeči. Informované souhlasy byly sbírány na platformě Google Forms, vyplněné informované souhlasy jsou uloženy na zaheslovaném USB drive disku. Vzory informovaných souhlasů jsou přiloženy v přílohách č. 2, 3 a 4.

Před zahájením rozhovoru bylo požádáno respondenty o souhlas s nahráváním audiozáznamu na mobilní telefon. Respondentům jsem sdělila, že nemusí odpovídat na otázky, pokud nebudou chtít, případně je možné celý rozhovor ukončit před jeho koncem. Zároveň jsem respondenty ubezpečila, že nahrávku budu mít k dispozici jen já a že nahrávka slouží ke snazšímu přepisu rozhovoru. Také jsem respondenty informovala, že všechny osobní údaje budou anonymizovány. Jelikož pro některé děti s poruchou autistického spektra není jednoduché hovořit s cizí osobou, snažila jsem se o to, aby rozhovory probíhaly v případě online rozhovoru na preferované platformě dítěte (ideálně na platformě, se kterou dítě umí pracovat) a v případě osobních rozhovorů v prostředí, které je dítěti příjemné. Také jsem se snažila navodit příjemnou atmosféru a projevit zájem o dítě samotné, abych snížila napětí nebo diskomfort z rozhovoru.

Data získaná z dotazníku neobsahují osobní informace typu jméno, bydliště nebo název školy. Respondentů jsem se dotazovala pouze na křestní jméno nejbližšího kamaráda, o kterém dotazník vyplňují. Tato informace byla požadována, abych respondentům pomohla se zaměřit a udržet v mysli právě tohoto kamaráda, o kterém dotazník vyplňuje a negeneralizovat odpovědi na ostatní vztahy s lidmi nebo jinými kamarády. Jméno kamaráda

není součástí zpracování ani analýzy dat. Po převedení dat do podoby tabulky, byla tato informace smazána.

Také data z rozhovorů byla anonymizována. Jednotlivým respondentům byl přidělen kód. V přepisu rozhovoru neuvádím tedy jména respondentů, reálná jména jejich kamarádů a v případě zmínění bydliště nebo názvu školy, které respondent navštěvuje, jsou i tyto informace anonymizovány. Po přepisu rozhovoru byly nahrávky smazány. Přepisy rozhovorů tedy neobsahují žádné osobní informace a jsou uloženy na zaheslovaném USB disku. Z důvodů zachování anonymity rozhovory nepřikládám v přílohách. Kromě mé osoby přepisy rozhovorů nebyly poskytnuty nikomu jinému.

6 Výsledky

6.1 Výsledky kvantitativní části

V následující kapitole budu ověřovat stanovené hypotézy H1 až H7. K ověření hypotézy H1 jsem srovnávala skóry dětí s PAS získaných v jednotlivých škálách dotazníků se skóry dětí bez PAS. Pro toto srovnání jsem zvolila multivariační analýzu rozptylu (MANOVA), kdy skupina (přítomnost/absence PAS) tvořila nezávislou kategorickou proměnnou a skóre jednotlivých škál (společnost, konflikt, pomoc, bezpečí a blízkost) závislou intervalovou proměnnou. Před provedením analýzy jsem ověřila předpoklady pro užití MANOVA. Všechny analýzy byly řešeny na 5 % hladině významnosti ($p = .05$).

Nejprve jsem ověřila předpoklad normálního rozdělení. Normální rozdělení jsem ověřila pomocí Shapirova-Wilkova testu normality. Shapirův-Wilkův test vyšel nesignifikantní ($W = .951$, $p = .133$), podmínka normálního rozdělení dat byla tudíž splněna. Předpoklad homogenity variancí byl ověřen pomocí Boxova M Testu. Výsledek tohoto testu vyšel nesignifikantní ($X^2(15) = 11.5$, $p = .717$), můžeme tedy předpokládat, že kovarianční matice jsou homogenní.

Po ověření splnění podmínek pro použití MANOVA, jsem následně provedla analýzu. Výsledek MANOVA byl signifikantní, Wilksovo Lambda $F(5, 28) = 8.68$, $p < .001$. Výsledek multivariační analýzy je uveden v tabulce č. 8, kdy mimo Wilksovo lambda uvádím i Pillaiův kritérium.

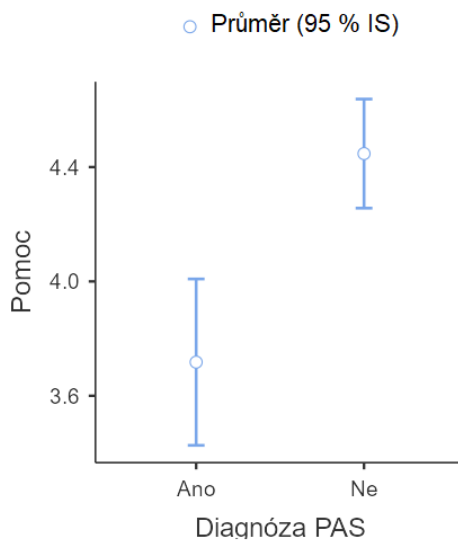
Jelikož MANOVA vyšla signifikantní, provedla jsem analýzu rozptylu (ANOVA) pro každou ze škál k ověření hypotéz H2 až H6. Signifikantní rozdíl mezi dvěma skupinami byl nalezen jen u škály pomoc, $F(1, 25) = 18.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .38$, kdy děti s poruchou autistického spektra získaly signifikantně nižší skóre na škále pomoc než děti bez této poruchy. Tento rozdíl je zobrazen v grafu č. 1. Výsledky analýzy rozptylu jsou uvedeny v tabulce č. 9. Velikost efektu jsem interpretovala jako velkou, dle interpretace Cohena (1988). Velikost efektu uvádím i u škály blízkost, jelikož $p = .084$. Velikost efektu na této škále jsem interpretovala jako střední, $\eta^2 = .091$. Rozdíl u ostatních škál se neukázal být signifikantní. Byla tedy podpořena hypotéza H1, H5 a H6. Hypotéza H5 předpokládala signifikantní nižší skóre na škále pomoc u dětí s PAS a hypotéza H6 předpokládala nesignifikantní rozdíl v získaném skóre na škále konfliktu u dětí s PAS a dětí bez PAS, obě tyto hypotézy byly podpořeny. Hypotézy H2, H3 a H4 podpořeny nebyly.

Tabulka 8 - Výsledek multivariační analýzy rozptylu (MANOVA).

		Hodnota	F	df1	df2	P hodnota
Diagnóza PAS	Pillaiovo kritérium	.608	8.68	5	28	<.001
	Wilksovo Lambda	.392	8.68	5	28	<.001

Tabulka 9 - Meziskupinový rozdíl škál dotazníku FQS (Bukowski et al., 1994) u dětí s PAS a jejich typicky se vyvíjejících vrstevníků.

Škály dotazníku FQS	PAS		Kontrolní skupina		Rozdíl mezi skupinami					
	M	SD	M	SD	F	df1	df2	P hodnota	η^2	ω^2
Společnost	3,32	0,963	3,50	0,765	0.350	1	30,4	.559	-	-
Bezpečí	3,27	0,648	3,53	0,400	1.965	1	26,6	.172	-	-
Blízkost	3,95	0,508	3,64	0,530	3.183	1	31,9	.084	.091	.060
Pomoc	3,72	0,566	4,45	0,371	19.751	1	27,6	<.001	.382	.355
Konflikt	2,54	0,932	2,79	0,821	0.689	1	31,5	0,413	-	-

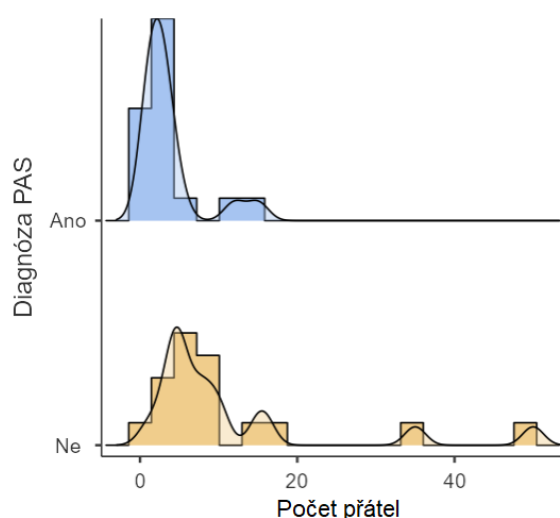


Graf 1 - Srovnání průměrného skóru získaném na škále pomoc u dětí s PAS a dětí bez této diagnózy.

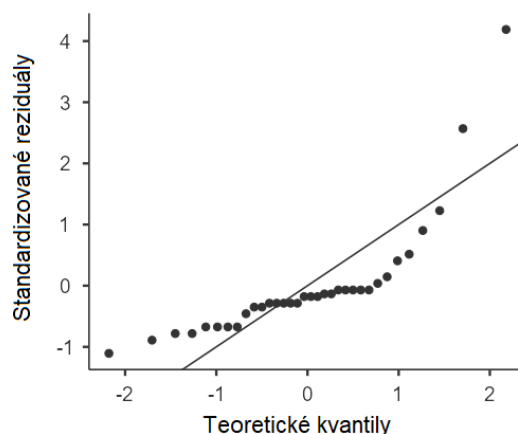
Dále jsem ověřovala hypotézu H7: *Děti s poruchou autistického spektra mají signifikantně méně přátel než děti bez diagnózy poruch autistického spektra*. K ověření této hypotézy jsem zvolila nepárový jednovýběrový t-test, jelikož máme nezávislou binární proměnou (absence/přítomnost PAS) a kardinální závislou proměnnou (počet přátel). Nejprve jsem ověřila normální rozdělení dat, jelikož neplatí centrální limitní věta z důvodu malé velikosti výzkumného souboru. Shapirův-Wilkův test vyšel signifikantní ($W = 0,684$, $p < .001$), p hodnota naznačuje nenormální rozdělení dat. Zároveň graf č. 2 ukazuje levostranné zešíkmení dat a graf č. 3 ukazuje, že data obsahují odlehlé hodnoty. Z těchto důvodů byl zvolen Yuenův t-test. Výsledky Yuenova t-testu zjistily signifikantní rozdíly v počtu přátel u dětí s PAS a dětí bez této diagnózy, $t(11,5) = 2.90$, $p = .014$, $\xi = .72$. Statistika Yuenova testu je uvedena v tabulce č. 10. Děti s PAS měly signifikantně méně přátel ($M = 3,65$, $SD = 3,92$) než děti bez této diagnózy ($M = 11,2$, $SD = 12,7$). Velikost efektu ξ je rovna .72, dle interpretace Wilcox a Tian (2011) se jedná o velký efekt. V tabulce č. 11 je zobrazen průměr, medián, směrodatná odchylka a standardní chyba počtu přátel dle absence nebo přítomnosti PAS. Lze tedy konstatovat, že hypotéza H7 byla podpořena.

Tabulka 10 - T-statistika, stupně volnosti, p-hodnota, rozdíl průměrů a velikost efektu u Yuenova testu.

		t	Stupně volnosti (df)	P	Rozdíl průměrů	ξ
Počet přátel	Yuenův test	2.90	11.5	.014	-5.00	.719



Graf 2 - Histogram srovnávající rozložení dat (počet přátel) u dětí s PAS a bez této diagnózy.



Graf 3 - Q-Q graf zobrazující teoretické kvantily a standardizované reziduály.

Tabulka 11 - Průměr, medián, směrodatná odchylka, standardní chyba počtu přátel u dětí s PAS a bez této diagnózy.

Skupina	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Standardní chyba
Diagnóza PAS	3,65	3,00	3,92	0,951
Kontrolní skupina	11,2	7,00	12,7	3,08

6.2 Výsledky kvalitativní části

Obsahem této kapitoly jsou výsledky získané z tematické analýzy.

6.2.1 Definice přátelství dle dětí s lehkou formou PAS

První výzkumná otázka se týkala toho, jak děti s PAS definují přátelství. V rámci této otázky bylo identifikováno pět témat. Nejčastěji respondenti zmiňovali, že na kamaráda je spoleh. Na kamaráda by se mělo dát spolehnout, když má druhý kamarád nějaký problém. Toto by mělo být vzájemné, kdy právě jedna respondentka uvádí: „...protože taky je někdy těžké, že někdo bude mít nějaký problém a bude potřebovat pomoc...měl by na něj být spoleh prostě...kamarád by měl pomáhat, ale i ten druhý člověk co je kamarád. Oba dva by si měli pomáhat.“ Jiná respondentka zmínila, že za kamarádem může jít s problémem, o kterém nemůže hovořit s rodiči: „...když máš nějaké problémy, tak víš, že za ním můžeš jít vlastně, když s tím nevěříš rodičům nebo takhle.“

Dalším zmiňovaným tématem byly společné zájmy kamarádů, kde se většina respondentů shodla na tom, že není třeba, aby měli kamarádi stejné zájmy, proto, aby mohli

být kamarády. Jedna respondentka zmínila, že dva kamarádi mohou mít odlišný zájem, ale že se můžou chápat a vzájemně se v zájmu podporovat: „...ačkoli lidi mají jiné zájmy, tak je můžou tolerovat. Že se prostě můžou chápat, že třeba kdyby jeden zpíval a druhý kreslil, tak ten jeden by třeba chápal, že on kreslí a dobře kreslí, ale on nekreslí a naopak... že by se tak mohli navzájem podporovat a chápat.“

Dále respondenti zmiňovali, že kamarádi jsou na sebe hodní. Jenom jeden respondent uvedl, že se kamarádi mají rádi. Další respondent toto zmínil skrze to, že kamarádi na sebe nejsou zlí a druhý respondent toto zmínil v rámci otázky, jak vypadá špatný kamarád oproti dobrému kamarádovi, kdy uvedl, že: „(pozn. špatný kamarád) mě v horším případě mlátí.“

Především chlapci měli s definicí kamarádství problém nebo definovali kamarádství skrze definici, kterou se naučili ve škole nebo si někde přečetli. Například jeden respondent uvádí přímo, že nedovede kamarádství definovat: „No nejspíš...já беру kamarády...jak bych to řekl, nedokážu to popsat slovně...nemám na to slova.“

Dívky zmiňovaly, že kamarád by měl přijímat druhého kamaráda takový jaký je, respektovat ho a nenutit kamaráda do věcí, které mu nejsou příjemné. Jedna respondentka toto definovala skrze definici špatného kamaráda: „Špatný kamarád tě přímo do nějakých věcí nutí prostě“. Jiná respondentka zmínila, že kamarád by měl přijímat kamaráda takového jaký je, i s jeho chybami: „(pozn. špatný kamarád) je pravděpodobně ten, kterej prostě je háklivej na to, že má člověk nějakou chybu...každý člověk má nějakou chybu...ten kamarád by to měl prostě chápat, protože každej máme nějakou chybu.“ Jiný respondent zmínil, že kamarád je někdo, s kým nemusí být „normální“. Uvedená témata a další volné kódy jsou uvedeny v tabulce č. 12.

Tabulka 12 - Témata, které respondenti zmiňovali ve vztahu k definici kamaráda

Téma	Definice	Frekvence			Respondent	Citace z rozhovoru
		M	Ž	C		
Na kamaráda je spoleh/pomůže ti	Na kamaráda je možné se spolehnout, že k tobě bude upřímný, pomůže ti nebo se mu můžeš svěřit.	2	4	6	F1, F2, M3	..., protože taky je někdy těžké, že někdo bude mít nějaký problém a bude potřebovat pomoc...měl by na něj být spoleh prostě...kamarád by měl pomáhat, ale i ten druhý člověk co je kamarád. Oba dva by si měli pomáhat. ... že vlastně se na něj můžeš spolehnout. ...když máš nějaké problémy, tak víš, že za ním můžeš jít vlastně, když s tím nevěříš rodičům nebo takhle. ...stará se o mě. ...snaží se mi pomoci.
Mohou mít různé zájmy	Kamarádi nemusejí mít stejné zájmy, ale je dobré, když si kamarádi najdou něco, co sdílí nebo co je podobného na jejich zájmech.	2	2	4	F1, F2, M2, M3	Nemusí (pozn. mít stejné zájmy), vlastně najdete mezi sebou něco, co máte společného, každé je jinej člověk. ...ačkoli lidi mají jiné zájmy, tak je můžou tolerovat. Že se prostě můžou chápat, že třeba kdyby jeden zpíval a druhý kreslil, tak ten jeden by třeba chápal, že on kreslí a dobře kreslí, ale on nekreslí a naopak... že by se tak mohli navzájem podporovat a chápat.“
Kamarádi jsou na sebe hodní	Kamarádi jsou na sebe hodní, nejsou zlí, nebijí se a neotravují se navzájem.	3	1	4	M3, F1	...že na sebe nejste zlí vlastně. (pozn. špatný kamarád) mě v horším případě mlátí. ...prostě, že se maj rádi.

Definice je naučená/obtíž definovat	Respondent měl obtíž definovat kamarádství nebo byla jeho definice naučená.	3	0	3	M1, M2, M3	<i>No nejspíš...já беру kamarády...jak bych to řekl, nedokážu to popsat slovně...nemám na to slova.</i> <i>To (pozn. kdo je kamarád) jsme se teď nedávno učili ve výchově ke zdraví.</i> <i>...já jsem jednou ve škole viděl pověšený takové schéma (pozn. o definici kamarádství).</i>
Přijímá, chápe a respektuje	Kamarád přijímá respondenta takového, jaký je, respektuje jeho přání a nenutí ho do věcí, které nechce.	1	2	3	M1, F1, F2	<i>(pozn. špatný kamarád) Je pravděpodobně ten, kterej prostě je háklivej na to, že má člověk nějakou chybu...každý člověk má nějakou chybu...ten kamarád by to měl prostě chápat, protože každěj máme nějakou chybu.</i> <i>Špatný kamarád tě přímo do nějakých věcí nutí prostě.</i> <i>... (pozn. kamarád je někdo) se kterým nemusím být normální.</i>
Volný kód	Kódy, který byl zmíněn jen jednou.	2	2	4	M2, M3, F1, F2	<i>Snaží se mi něco půjčovat.</i> <i>... (pozn. kamarád je někdo) kdo ti vydrží dlouho.</i> <i>Třeba když se přes prázdniny nevidíme, tak jsme pořád kamarádi a pak se vidíme ve škole...</i> <i>Bud' je to kamarád, není to kamarád nebo je to nepřítel.</i> <i>Mám je ráda, ale nejsou to úplně...nemůžu je porovnat s tím kamarádem, co bydlí támhle nebo s morčatama.</i>

Poznámka. V prvním sloupci jsou uvedena témata vztahující se k definici kamaráda, v druhém sloupci je uvedena definice daného tématu. Témata jsou seřazena dle četností, které jsou uvedeny v dalších sloupcích (M = muži, Ž = ženy, C = celkový počet). Jedno téma se může vyskytnout u jednoho respondenta vícekrát, pokud dané téma bylo zmíněno víckrát, ale v jiném kontextu. Pokud respondent zmínil jedno téma vícekrát, ale znění a kontext byl stejný, je frekvence počítaná pouze jednou. V následujícím sloupci jsou označeny kódy respondentů, u kterých se toto téma vyskytlo a jako poslední je pro ilustraci uvedena citace z rozhovoru.

6.2.2 Náplň volného času tráveného s přáteli

Další výzkumná otázka se zabývala náplní volného času, který tráví děti s PAS s jejich kamarády. Témat vztahujících se k této výzkumné otázce bylo nalezeno pět. Nejčastěji respondenti uváděli, že čas s kamarády tráví povídáním nebo psaním. Povídání nejčastěji probíhá tváří v tvář. Psaní většinou probíhá skrze sociální sítě nebo jiné platformy pro chatování. Předmětem konverzace jsou většinou společné zájmy respondenta a kamaráda, případně se respondenti baví o látce probírané ve škole (např. „...*když je hodina, otáčím a bavím se s nima, jestli tomu rozuměj, jestli to chápou.*“) nebo o plánech do budoucna: „...*hlavně o škole, povídáme si o škole, o různých akcích, o víkendu, říkáme si, co hodláme udělat někdy v budoucnosti, třeba o prázdninách.*“

Výsledky ukazují, že se děti s PAS nebo jejich kamarádi málo navštěvují u sebe doma. Jde spíše o výjimky, například narozeninové oslavy nebo ojedinělé přespání. Jedna respondentka uvádí, že u své nové kamarádky ještě nebyla, protože je přes víkendy mimo město: „...*ještě jsem u ní nebyla na návštěvě, protože to bych musela ve všední dny a ve všední dny si připravujeme na úkoly a zkoušení...škola je hrozně náročná. Ona o víkendech jezdí pryč, jako každý víkend. Prostě každý víkend tam jezdí a neexistuje, že by byla doma celý víkend.*“ Jiný respondent uvádí, že se s kamarády nenavštěvuje, protože si není jistý, zda by kamarádům vyhovovala doba schůzky.

Mezi další oblíbenou aktivitu patří tzv. *poflakování* (anglicky hanging out) nebo vymýšlení aktivit, které respondenti označují jako „*blbosti/blbiny/lotroviny*“. V jednom případě šlo o vymýšlení různých pokusů, v jiném o „*lotroviny*“, které, jak uvádí respondent, je někdy dovedou do maléru. Respondenti také tráví většinu času se svými kamarády ve škole nebo na kroužcích. Mimo školu se s kamarády schází výjimečně. Jeden respondent zmiňuje, že po pandemii Covid-19 a přechodu do online výuky chodí ven s kamarády méně, ale sám uvádí, že předtím to také nebylo často: „*To ted' ne (pozn. hovoří, o chození ven s kamarády), jak jsme byli odsekli od těch škol...tak jsem chodil furt míň, i když jsem byl ještě na bývalé škole...*“

Další zmiňovanou aktivitou bylo hraní her s kamarády. V jednom případě šlo o hypotetickou situaci, jelikož se respondent s kamarády dlouho neviděl, ale vyjádřil touhu hrát s nimi počítačové hry. Jiný respondent pravidelně hraje hru s kamarády přes telefon, kdy si vzájemně musejí volat a hovoří spolu. Mezi volné kódy, které byly zmíněny jen

jednou, patří výtvarné tvoření, sledování filmu a pomáhání s učivem do školy. Témata spolu s frekvencemi výskytu jsou uvedena v tabulce č. 13.

Tabulka 13 - Témata vztahující se k náplni volného času dětí s PAS a jejich kamarádů.

Téma	Definice	Frekvence			Respondent	Citace z rozhovoru
		M	Ž	C		
Povídání nebo psaní s kamarády	Respondent tráví čas s kamarády povídáním nebo psaním zpráv přes sociální síť.	3	2	5	M1, M2, M3, F1, F2	...hlavně o škole, povídáme si o škole, o různých akcích, o víkendu, říkáme si, co hodláme udělat někdy v budoucnosti, třeba o prázdninách. Jako s kamarádkou (pozn. jméno bylo odstraněno kvůli anonymitě) třeba nějaké věci o pokémonech. Když se kamarádíme, tak třeba si povídáme. O World of Tanks... ...když je hodina, otáčím a bavím se s nima, jestli tomu rozuměj, jestli to chápou.
Málo navštěvování u kamarádů	Respondent kamarády nenavštěvuje doma, ani kamarádi jeho, případně velmi výjimečně (např. narozeninová oslava)	3	2	5	M2, M3, F1, F2	Mě přijde takovýhle (pozn. ve škole a přes internet) kontakt lepší, mě jako nepřijde...já si ani nejsem jistý, že by jim vyhovovala doba schůzky...já jsem poslední dobou...dobře už nějakou dobu...dost citlivej na slunce, takže...nevím Občas...ale takhle, jsou to většinou narozeninové oslavy...takhle to myslím. Jednou se stalo, že jsem přespávala u kamarádky (pozn. jméno odstraněno kvůli anonymitě). Třeba ta moje nová kamarádka (pozn. jméno odstraněno kvůli anonymitě) ...my nemůžeme jít vlastně. Ted'ka k ní půjdu, že budeme říkat nějaký referát, ještě jsem u ní nebyl na návštěvě, protože to bych musela ve všední dny a ve všední dny si připravujeme na úkoly a zkoušení...škola je hrozně náročná. Ona o víkendech jezdí pryč, jako každé víkend. Prostě každé víkend tam jezdí a neexistuje, že by byla doma celý víkend.
Poflakování/Blbosti	Respondent s kamarády dělá „lotroviny“ a „blbiny“, případně se	2	1	3	F2, M1, M3	V podstatě potom dělal s kamarádem blbiny. Někdy jsme dělali lotroviny. Chodíme hodně spolu na náměstí na kebab vlastně, když není škola.

schází na jídlo,
poflakují se.

Netráví čas s kamarády mimo školu, nebo minimálně	Respondent s kamarády nechodí ven, na hřiště nebo jinač, s kamarády se vidá jen ve škole.	2	0	2	M1, M2	<i>Když je po škole, tak jdu rovnou domů. To teď ne (pozn. hovoří o chození ven s kamarády), jak jsme byli odsekli od těch škol...tak jsem chodil furt míň, i když jsem byl ještě na bývalé škole...</i>
Hraní her	Respondent s kamarády hraje hry.	2	0	2	M1, M2	<i>Tak jsem měl kontakt se spolužákama bejvalejma a hrajeme dračí doupě přes mobil občas teď. ...popřípadě ho vzít k PlayStationu a hrát s ním nějaký hry.</i>
Volné kódy	Kódy, které byly zmíněny jen jednou.	0	3	3	F1, F2	<i>My si pomáháme při učení. Zažehluje z korálků takových těch plastových. Koukly jsme se na film.</i>

Poznámka. V prvním sloupci jsou uvedena témata vztahující se k náplni volného času dětí s PAS a jejich kamarádů, v druhém sloupci je uvedena definice daného tématu. Témata jsou seřazena dle četností, které jsou uvedena v dalších sloupcích (M = muži, Ž = ženy, C = celkový počet). Jedno téma se může vyskytnout u jednoho respondenta vícekrát, pokud dané téma bylo zmíněno vícekrát, ale v jiném kontextu. Pokud respondent zmínil jedno téma vícekrát, ale znění a kontext byl stejný, je frekvence počítaná pouze jednou. V následujícím sloupci jsou označeny kódy respondentů, u kterých se toto téma vyskytlo a jako poslední je pro ilustraci uvedena citace z rozhovoru.

6.2.3 Spokojenost s přátelskými vztahy

Co se týká odpovědi na výzkumnou otázku týkající se spokojenosti se současným stavem přátelských vztahů, byla identifikována tři témata a nejčastěji respondenti uváděli, že jsou spokojeni se svými současnými kamarády (např. *Myslím, že jsem si vybral ty správný, spoustu těch kamarádů je docela dobrých.*) nebo si nové kamarádské vztahy nehledají.

Ve dvou případech nebyla odpověď příliš jasná. Jeden respondent uvedl: „*Někdy jo, někdy ne.*“. Druhý respondent by si přál, aby se znovu kamarádil s kamarády, se kterými se dlouho neviděl. Jiné přátelské vztahy mimo tento nehledá. Jedna respondentka uvedla, že by si přála mít více přátel, ale neví, jak si je najít: „*Já bych si ráda našla nové kamarádky...vlastně trochu závidím kamarádce (pozn. jméno odstraněno kvůli anonymitě), protože si tak jednoduše najde kamarády.*“ Témata a frekvence výskytu těchto témat vztahující se ke spokojenosti s kamarádskými vztahy, je uvedena v tabulce č. 14.

Tabulka 14 - Spokojenost se současnými přátelskými vztahy dětí s PAS

Téma	Definice	Frekvence			Respondent	Citace z rozhovoru
		M	Ž	C		
Spokojen se současným stavem	Respondent je spokojen se svými současnými kamarády nebo nové kamarády nehledá.	3	1	4	M2, M3, F1	<i>Myslím, že jsem si vybral ty správný, spoustu těch kamarádů je docela dobrých.</i> <i>Ne, ve třídě ne, tam mi není moc lidí sympatických.</i> <i>Já jsem spokojenej s tímhle.</i>
Volné kódy	Respondent by si rád našel nové kamarády.	2	1	3	M1, M3, F2	<i>Já bych si ráda našla nové kamarádky...vlastně trochu závidím kamarádce (pozn. jméno odstraněno kvůli anonymitě), protože si tak jednoduše najde kamarády.</i> <i>Ano, ale nejen tak ledajakýho. Musí to být aspoň jeden z těch tří (pozn. kamarádů, které má, ale dlouho se s nimi neviděl).</i> <i>Někdy jo, někdy ne.</i>

Poznámka. V prvním sloupci je uvedeno, jak jsou děti s PAS spokojeny se svými přátelskými vztahy, v druhém sloupci je uvedena definice daného tématu. Témata jsou seřazena dle četností, které jsou uvedena v dalších sloupcích (M = muži, Ž = ženy, C = celkový počet). Jedno téma se může vyskytnout u jednoho respondenta vícekrát, pokud dané téma bylo zmíněno vícekrát, ale v jiném kontextu. Pokud respondent zmínil jedno téma vícekrát, ale znění a kontext byl stejný, je frekvence počítaná pouze jednou. V následujícím sloupci jsou označeny kódy respondentů, u kterých se toto téma vyskytlo a jako poslední je pro ilustraci uvedena citace z rozhovoru.

6.2.4 Vznik přátelství u dětí s lehkou formou PAS

V této podkapitole odpovídám na výzkumnou otázku, jak vzniklo přátelství, o kterém dítě s PAS v rámci rozhovoru a jak se děti s PAS seznamují s novými přáteli. V rámci odpovědi na tuto otázku, bylo nalezeno šest témat, která jsou uvedena v tabulce č. 15.

Respondenti nejčastěji uváděli, že se se svým kamarádem seznámili ve škole, školce nebo v jednom případě na doučovacím táboře (např. *„Je můj velký kámoš, protože jsme se spolu setkali v druhý třídě“*). Dále se děti s PAS seznámily se svými kamarády skrze společný zájem nebo kroužek, který navštěvovaly. Jedna respondentka se seznámila s kamarádkou, protože obě rády kreslí: *„Měly jsme společnou vlastnosti a to, že jsme hrozně rády kreslily.“*. Jiný respondent se seznámil s dvěma kamarády na kroužku, kde rozvíjel svůj velký zájem o ptáky. Častěji první kontakt inicioval nebo iniciuje kamarád nebo někdo, kdo se s respondentem snaží seznámit. Jeden respondent uvádí: *„Já ty konverzace moc neshledávám.“*, jiný respondent uvedl, že nejprve vyhodnotí, zda se chce do konverzace připojit: *„Já jsem typ člověka, co čeká, analyzuje okolnosti a připojí se ke konverzaci.“*

Dalším častým způsobem seznámení bylo, že si respondent a kamarád začali povídat nebo psát. Jeden respondent uvedl, že konverzaci začíná tím, že se zeptá na nějakou otázku (např. *„Kolik je hodin, jaký je počasí.“*) a takto si ověřuje, zda s ním dotyčný chce kamarádit nebo on s ním. Jiná respondentka uvedla, že si s kamarádkou, kterou zná od školky, začaly nejprve povídat.

Děti se také se svými kamarády seznámily skrze rodiče nebo tím, že kamarád byl jejich soused. V jednom případě se rodiče respondentky kamarádily s rodiči jejich kamarádek, kteří je tudíž seznámili. Jiný respondent uvedl, že ho matka seznámila se synem kamarádky, který měl stejný zájem. Volné kódy obsahují například seznámení skrze internet, na základě pocitu z kontaktu s potencionálním kamarádem nebo způsob seznámení, který zahrnuje to, že respondent někomu nabídne například opsání úkolu. Jeden respondent uvedl, že si uvědomuje, že to, jak se seznamuje, ostatní spolužáky rozčiluje.

Tabulka 15 - Způsoby seznámení s kamarády nebo navazování nových přátelství u dětí s PAS

Téma	Definice	Frekvence			Respondent	Citace z rozhovoru
		M	Ž	C		
Ve škole/školce/doučovací tábor	Respondent si současného kamarády/kamaráda našel ve školce, škole nebo doučovacím táboře.	3	2	4	F1, F2, M1, M2, M3	<i>Ano, nějak jsme přesvědčili (jména kamarádek) a jejich rodiče, aby se ke mně připojily a potom jsem je nějak spojila dohromady, nevím ani jak.</i> <i>My jsme se potkaly ve školce.</i> <i>Je můj velkej kámoš, protože jsme se spolu setkali v druhý třídě.</i>
Skrze společný zájem/kroužek	Respondent se se současným kamarádem/kamarády seznámil skrze společný zájem, který rozvíjel na kroužku.	3	1	4	F1, M2, M3	<i>Třeba z toho kroužku, jeden kamarád a jedna kamarádka...</i> <i>On je to syn mamčiny známé a jako přes počítače a přes kód jsme se seznámili.</i> <i>Měly společnou vlastnosti a to, že jsme hrozně rády kreslily.</i>
První kontakt iniciuje/inicioval kamarád, ne respondent	Respondent nenavazuje kontakt jako první, čeká až je osloven.	2	1	3	M2, F2	<i>Já jsem typ člověka, co čeká, analyzuje okolnosti a připojí se ke konverzaci.</i> <i>Já ty konverzace moc nestaruji.</i>

Skrze povídání nebo psaní	Respondent si našel kamaráda tím, že si spolu začali povídat.	2	1	3	M1, M2, F1	<i>Tam jde zase o ten kontakt a to mluvení.</i> <i>Kolik je hodin, jaký je počastí.</i> <i>Asi jsme si začly povídat.</i>
Soused	Kamarád respondenta je soused.	1	1	2	F1, M1	<i>Ted' jsem si vzpomněl, že mám ještě jednoho kamaráda souseda.</i> <i>Povídám si ještě s mým kamarádem, který bydlí 60 metrů ode mě a kterého znám, když jsem byla úplně malý dítě.</i>
Skrze rodiče	Respondenta s jeho kamarádem seznámili rodiče nebo se znají díky tomu, že rodiče jsou kamarádi rodičů kamaráda.	1	1	2	F2, M2	<i>Rodiče znají od školky.</i> <i>On je to syn mamčiny známé a jako přes počítače a přes kód jsme se seznámili.</i>
Volné kódy		6	0	5	M1, M2, M3	<i>Mám vlastně kamaráda přes internet.</i> <i>Kdybych byl v kroužku, tak si oťukám, jestli by se se mnou chtěl někdo bavit a když by ne, tak půjdu dál a dál.</i> <i>Jinak je tak nevyhledávám.</i> <i>...třeba jsem ji nabídnul, ale ona jako to...takže jsem ji nabídnul a takhle to dělám</i> <i>Ten Roblox je platforma obsáhlá, takže tam by se ti kamarádi...kamarádi v uvozovkách...určitě našli.</i> <i>Tam jde zase o ten kontakt, a to mluvení a jak na mě ten člověk působí.</i> <i>Dokonce jsem zjistil, že to mé aktuální kamarády števe.</i>

Poznámka. V prvním sloupci je uvedeno, jak se děti seznámily se svými kamarády nebo jaké způsoby k seznamování využívají, v druhém sloupci je uvedena definice daného tématu. Témata jsou seřazena dle četností, které jsou uvedena v dalších sloupcích (M = muži, Ž = ženy, C = celkový počet). Jedno téma se může vyskytnout u jednoho respondenta vícekrát, pokud dané téma bylo zmíněno vícekrát, ale v jiném kontextu. Pokud respondent zmínil jedno téma vícekrát, ale znění a kontext byl stejný, je frekvence počítaná pouze jednou. V následujícím sloupci jsou označeny kódy respondentů, u kterých se toto téma vyskytlo a jako poslední je pro ilustraci uvedena citace z rozhovoru.

6.2.5 Preferované vlastnosti a charakteristiky u kamarádu

Tato podkapitola odpovídá na otázku, jaké jsou preferované vlastnosti a charakteristiky pro děti s PAS u jejich kamarádů. Bylo identifikováno šest témat. Nejčastěji děti zmiňovaly, že preferují kamaráda, který na sebe nepřitahuje pozornost nebo není příliš hlučný. Jedna respondentka uvedla, že preferuje kamaráda, který: „*Kterej není příliš hlasitej, příliš společenskéj, který prostě není důležitěj*.“ Další důležitou vlastností kamaráda je, aby chápal a přijímal respondenty takové, jací jsou. Například aby kamarád nenutil do rozhovoru, pokud se na to respondent necítí (např. „*Já jsem ráda, že ty dvě kamarádky chápou, že když si nechci povídat, tak si ani nepovídám*.“). Jiná respondentka uvedla, že je pro ni důležité, aby kamarád neměl problém být s respondentem v místnosti.

Pro některé respondenty byl důležitý společný zájem, nebo alespoň pochopení pro zájem nebo podobnou povahu. Jeden z respondentů sdílel, že je pro něj důležité: „*...že mají stejnej jako charakter osobnosti*“. Pro jinou respondentku bylo důležité, aby se ji s kamarádem příjemně povídalo. Pro dva respondenty byl důležitý intelekt kamaráda, preferují inteligentního kamaráda.

Pro jiné respondenty bylo důležité, aby měli na sebe s kamarády vzájemný kontakt, aby si mohli zavolat nebo napsat a domluvit si případnou schůzku. Mezi volnými kódy byla zmíněna touha mít nejlepšího kamaráda jako ve filmu, případně kamaráda, který je hodný či hezký. Témata a jejich frekvence jsou zmíněny v tabulce č. 16.

Tabulka 16 - Vlastnosti a charakteristiky, které preferují děti s PAS na kamarádech.

Téma	Definice	Frekvence			Respondent	Citace z rozhovoru
		M	Ž	C		
Kamarád, který na sebe nepřitahuje pozornost/není hlučný	Respondent preferuje kamaráda, který nevystupuje z kolektivu, neupoutává pozornost, je spíše tichý.	1	2	3	M2, F1	<i>Kterej není příliš hlasitej, příliš společenskéj, který prostě není důležitěj.</i> <i>No dobře, ale to je spíš takovej vtip, že jeden je hrozně ukecaněj v nové třídě...</i>
Chápající a přijímající kamarád	Pro respondenta je důležité, aby ho kamarád přijímal a nenutil do hovoru.	0	3	3	F1, F2	<i>...že nemáš, žádněj problém být s osobou v místnosti. Že to tomu člověku nevadí.</i> <i>Já jsem ráda, že ty dvě kamarádky chápou, že když si nechci povídat, tak si ani nepovídám.</i> <i>Hlavní je, aby se ti lidi navzájem chápali.</i>
Společný zájem nebo podobná povaha	Respondent preferuje kamaráda, se kterým sdílí společný zájem nebo se kterým si je podobný povahou.	1	1	2	M2, F1	<i>Určitě nějaký společný zájmy, společný pochopení.</i> <i>...že maj stejnej jako charakter osobnosti a na tom mi přijde...ne přímo intelligence...ale řeknu to takhle...zvýšený základní smysl...jakože dokážou vyřešit nějakěj problém, dokážou něco...</i>
Příjemná konverzace	Respondent preferuje, když si může s kamarádem příjemně popovídat.	0	2	2	F2	<i>Jednou se mi stalo, že jsem si našla kamaráda na táboře, se kterým mi nebylo úplně příjemný mluvit.</i> <i>Že jako si s tebou můžu příjemně popovídat</i>

Intelligentní kamarád	Respondent preferuje kamarády, kteří jsou inteligentní.	2	0	2	M2, M3	<i>Chytrý. Alternativu z jiné třídy, prostě inteligentní...stejná personalita jako já.</i>
Vzájemný kontakt na sebe	Respondent potřebuje mít na kamaráda kontakt, aby si s ním mohl telefonovat nebo psát.	2	0	2	M1, M3	<i>Hlavně mi musí dát svoje telefonní číslo, abych mu mohl psát přes WhatsApp</i>
Volné kódy	Volné kódy, které byly zmíněny jen jednou.	4	2	6	M1, M2, M2, F2	<i>Jak ráda koukám na filmy, tak tam všude jsou takové ty kamarádky, co spolu jsou...takový ty nejlepší, který prostě pořád stále důležitý v tom příběhu, že si třeba navzájem pomohou...tak na to popravdě čekám, až se stane, i když vím, že se to nemusí stát, že nemusím najít takového kamaráda, ale pořád může... Nenene opravdu stačí, aby mě jeho osobnost zaujala. Prostě, že ti věří. Hodný, laskavý, příjemný, milý. ...že jsou někdy i hezký. V podstatě bych byl nejradši, kdyby ti kamarádi, které jsem potkal na tom příměstským táboře, tak se nějak dostaly do mé školy.</i>

Poznámka. V prvním sloupci jsou uvedeny vlastnosti a charakteristiky, které děti s PAS preferují na kamarádech, v druhém sloupci je uvedena definice daného tématu.

Témata jsou seřazena dle četností, které jsou uvedena v dalších sloupcích (M = muži, Ž = ženy, C = celkový počet). Jedno téma se může vyskytnout u jednoho respondenta vícekrát, pokud dané téma bylo zmíněno vícekrát, ale v jiném kontextu. Pokud respondent zmínil jedno téma vícekrát, ale znění a kontext byl stejný, je frekvence počítána pouze jednou. V následujícím sloupci jsou označeny kódy respondentů, u kterých se toto téma vyskytlo a jako poslední je pro ilustraci uvedena citace z rozhovoru.

6.2.6 Obtíže dětí s PAS v rámci přátelských vztahů

Předposlední výzkumná otázka se zaměřovala na problémy, se kterými se setkávají děti s PAS ve svých kamarádkách vztazích nebo při jejich navazování. Bylo identifikováno pět témat. Nejčastěji respondenti uváděli, že mají problém s konverzováním. Jedna respondentka uvedla, že má obavy ze střetu názoru s lidmi, které příliš nezná: *„Bojím se, že bych upřímně řekla něco, co se mi nelíbí a tomu člověku by se to líbilo a mohlo by mu to být líto.“*, stejná respondentka toto už zažila v kamarádkém vztahu, který se rozpadl. Důvodem rozpadu byly názorové rozdíly. Jiná respondentka uvedla, že je spolužáky považována za „asociála“ a uvádí, že: *„Jako nevím moc jak začít rozhovor, takže většinou oni přijdou za mnou v něčem. Takže v tom je asi ten problém.“* Stejná respondentka také uvádí, že ji nenapadá téma, o kterém by se dalo se spolužáky nebo potenciálními kamarády konverzovat, pokud ji napadne, zažívá pocit úzkosti z toho, aby se před ostatními neponížila.

Dalším problémem, se kterým se děti s PAS potýkaly, je šikana nebo negativní vztahy ve školní třídě. Šikana se ve dvou případech týkala školní třídy, v jednom případě šlo o tábor. V této oblasti byla nalezena čtyři témata. Nejčastější způsob šikany byla tzv. vztahová nebo sociální šikana, kdy respondenti uváděli, že jsou vyháněni z kolektivu. V jednom případě respondentku jiné dívky na táboře uváděly do nepříjemné situace, ve které se necítila dobře, tím, že napodobovaly chování respondentky: *„Napodobovaly všechno, co já jsem udělala, takže já jsem nemohla mít žádný soukromí na patnáct minut.“* Dále respondenti zmiňovali verbální šikanu, která zahrnovala sprosté nadávky nebo zesměšňující přezdívkami: *„...tak mi říkají: „Čau polívko“, třeba dršťková, a takové pitomosti.“* Jeden respondent uvedl, že zažíval i fyzickou šikanu, kdy ho spolužák mlátil nebo kdy na něj bývalý spolužák plival. Ve dvou případech měli respondenti ve třídě někoho, kdo se jich v případě šikany zastal. V jednom případě šlo spíše o ojedinělý výskyt, kdy dotyčná osoba se na šikaně v minulosti částečně podílela: *„Třeba teďka se mě zastala ta nová spolužačka, co mně předtím nadávala. Ten spolužák mě otravoval...a zastala se mě ta nová spolužačka, ať mě nechá...“* Témata týkající se šikany jsou uvedena v samostatné tabulce č. 18.

Tři respondenti měli problém na tuto otázku odpovědět, buď otázce nerozuměli, i přestože jsem se snažila otázku přeformulovat nebo nedokázali určit, co jim při navazování přátelství dělá potíže nebo je pro ně těžké.

Jiná respondentka uvádí, že zažívá obtíž v hledání nových kamarádů, kdy neví, kde kamarády hledat. Stejná respondentka uvedla, že pokud se s někým seznámí (např. na

táboře), zůstane vztah spíše povrchní, a nevydrží déle než po dobu tábora. Jedna respondentka uvedla, že si není jistá, zda by vydržela tak častý sociální kontakt, jako mají třeba spolužáci ve škole. Jiný respondent uvedl, že mu vadí, když jsou spolužáci ve škole příliš hluční. Ve volných kódech se objevila zmínka o stydlivosti před rodiči kamarádů, kvůli které respondentka tolik nenavštěvuje své kamarády doma. Témata a frekvence témat je uvedena v tabulce č. 17.

Tabulka 17 - Obtíže, se kterými se setkávají děti při navazování přátelských vztahů a kamarádství.

Téma	Definice	Frekvence			Respondent	Citace z rozhovoru
		M	Ž	C		
Obtíže v konverzování	Respondent neví, jak začít konverzací, nebo má obavy ze střetu názoru s druhou osobou, případně preferuje konverzaci jen s nejbližšími lidmi.	0	6	6	F1, F2	<i>Bojím se, že bych upřímně řekla něco, co se mi nelíbí a tomu člověku by se to líbilo a mohlo by mu to být líto.</i> <i>Povídá, což se mi moc neděje, já jsem tam...všichni říkají, že jsem tam takovej asociál...</i> <i>Jako nevím moc jak začít rozhovor, takže většinou oni přijdou za mnou v něčem. Takže v tom je asi ten problém.</i> <i>Mě nenapadá s nikým, nebo jako když mě napadne, tak pak mám pořád v hlavě tu větu, kde si řeknu tak pětkrát a pak jestli to zní blbě, mám to říct, pak když to řeknu, neponížím se snad?</i> <i>Ale co tam je na tom, že bych se ponížila a pak se pořád nad tím zamýšľuju.</i> <i>Já nejsem povídací...já si povídám jenom s rodinou a s morčaty.</i> <i>Já si povídám jenom s nejbližšíma lidma, protože já nemám s těma lidma o čem si povídat...</i>
Šikana nebo negativní vztahy se spolužáky	Respondent zažívá/zažil šikanu nebo jsou jeho vztahy se spolužáky negativní	2	1	3	M1, M3, F2	<i>...mě už potom ke konci školního roku mlátil.</i> <i>Odhání mě od sebe a podobně.</i> <i>...viděla že mám na tý posteli rozhozený nohy...a ona si sedne na moje nohy a pak mi řekla, že mi je rozbije, pokud je tam budu mít.</i>
Problém definovat/porozu mět otázce	Respondent dělá obtíže definovat, co mu v kamarádských vztazích dělá obtíže,	2	1	3	M1, M2, F1	<i>To já nevím.</i> <i>Nevídám to, jestli tam něco je...</i> <i>No...já nevím.</i>

případně neporozuměl otázce.

Hledání nebo navazování kamarádství	Respondent zažívá potíže v navazování nových kamarádských vztahů, neví, jak je navázat nebo jak je hledat.	0	2	2	F2	<i>Třeba hledání těch kamarádů. Sice si najdu někoho na táboře, ale to nikdy nemám, že si dáme čísla a budeme se bavit, to je jenom takové na chvílku.</i>
Únava ze sociálního kontaktu nebo hlučného prostředí	Respondent má malou resilienci v sociální kontaktu, případně mu vadí hlučné prostředí.	1	1	2	F1, M2	<i>Zároveň nevím, jestli bych vydržela tak dlouho...jakože pořád být tak sociální jako oni zase. Jsou hrozně hluční a vyrušují při hodině.</i>
Volné témata	Volné kódy, které byly zmíněny jen jednou.	1	1	3	F2, M2	<i>...ale zase to je nejhorší, že se stydím před rodičema. Takhle, je tady jedna těžká věc. Vesmír je proti mně...ne jako...já jsem mohl mít šanci na Velikonoce jít s nima koledovat a problém je v tom, že když mi napsal, tak jsme zrovna jeli od babičky a dědy. Takže když mi napsal přes WhatsApp, tak já to nedostal a domů jsem se dostal tak dvě hodiny po reálném srazu...</i>

Poznámka. V prvním sloupci jsou uvedeny problémy a obtíže, se kterými se potýkají děti s PAS v rámci kamarádských vztahů, v druhém sloupci je uvedena definice daného tématu. Témata jsou seřazena dle četností, které jsou uvedena v dalších sloupcích (M = muži, Ž = ženy, C = celkový počet). Jedno téma se může vyskytnout u jednoho respondenta vícekrát, pokud dané téma bylo zmíněno vícekrát, ale v jiném kontextu. Pokud respondent zmínil jedno téma vícekrát, ale znění a kontext byl stejný, je frekvence počítaná pouze jednou. V následujícím sloupci jsou označeny kódy respondentů, u kterých se toto téma vyskytlo a jako poslední je pro ilustraci uvedena citace z rozhovoru.

Tabulka 18 - Témata týkající šikany dětí s PAS.

Téma	Definice	Frekvence			Respondent	Citace z rozhovoru
		M	Ž	C		
Vztahová šikana	Respondent je svými spolužáky vyčleňován z kolektivu, případně je zesměšňován.	2	2	4	F2, M1, M3	<i>Napodobovaly všechno, co já jsem udělala, takže já jsem nemohla mít žádný soukromí na patnáct minut.</i> <i>Odejdu buď sám nebo mě oni přimějí ke kapitulaci a odejdu.</i> <i>Odhání mě od sebe a podobně.</i> <i>...kdy mě ale děti otravují, že třeba když jdu kousek dál, tak oni kam se cpu, i když jsem se jich ani nedotknul.</i>
Verbální šikana	Respondent je svými spolužáky verbálně napadán sprostými výrazy nebo přezdívkami.	2	1	3	M3, F2	<i>Ona prostě otevřela tu krabici a hrabal se v mých věcech...a ona že jestli žeru granule</i> <i>...tak mi říkají: „čau polívko“, třeba dršťková, a takové pitomosti.</i> <i>Oni mě otravují, že mě říkají spolužáci sporstý slova.</i>
Fyzická šikana	Respondent zažívá fyzické útoky, například je spolužáky bit nebo na něj spolužáci plivou.	2	0	2	M3	<i>Mě už potom ke konci školního roku mlátil.</i> <i>On na mě flušě,</i>
Ochrana před viktimizací	Respondent má ve třídě někoho, kdo se ho	1	1	2	F2, M3	<i>Já si myslím, že jo, protože vím, že já jsem na prvním stupni Honzu, který je pořád v naší třídě, že má jít do jiné třídy, že za minutu je hodina...tak mě jenom pošouchnul, jakože mě nechtěl praštit, ale znáš kluky, ti mají něco v hlavě a nikdo neví co...tak hned nastoupily, že nikdo nemá právo mě praštit.</i>

zastane v případě, že je
šikanován.

*Třeba teďka se mě zastala ta nová spolužačka, co mě předtím nadávala. Ten spolužák mě
otravoval...a zastala se mě ta nová spolužačka, at' mě nechá...*

Volný kód	Volné kódy, které byly zmíněny jen jednou.	1	0	1	M1	<i>Je mi to u zadku...u spolužáků je mi to všechno u zadku.</i>
-----------	---	---	---	---	----	---

Poznámka. V prvním sloupci jsou uvedena témata, která se vztahují k šikaně u dětí s PAS, v druhém sloupci je uvedena definice daného tématu. Témata jsou seřazena dle četností, které jsou uvedena v dalších sloupcích (M = muži, Ž = ženy, C = celkový počet). Jedno téma se může vyskytnout u jednoho respondenta vícekrát, pokud dané téma bylo zmíněno vícekrát, ale v jiném kontextu. Pokud respondent zmínil jedno téma vícekrát, ale znění a kontext byl stejný, je frekvence počítaná pouze jednou. V následujícím sloupci jsou označeny kódy respondentů, u kterých se toto téma vyskytlo a jako poslední je pro ilustraci uvedena citace z rozhovoru.

6.2.7 Možnosti podpory přátelství u dětí s PAS

Poslední výzkumná otázka se zaměřovala na možnosti podpory přátelství u dětí s PAS. V rámci odpovědi na tuto otázku se vyskytla dvě témata a několik volných kódů. Děti s PAS uváděly, že neví, co by jim při tvorbě přátelských vztahů mohlo pomoci. Některé děti uváděly, že se jim daří přátelské vztahy navazovat a udržovat nebo že nové vztahy nehledají, protože jsou spokojení nebo jim stačí kamarádi, které mají. Jedna respondentka uvedla, že má potíže s hledáním přátelských vztahů, ale neumí říct, co by jí mohlo pomoci. Jediné, co ji napadlo, bylo, kdyby byla nucena trávit s jinými vrstevníky čas a neměla na výběr než se s nimi skamarádit. Témata jsou zobrazena v tabulce č. 19.

Tabulka 19 - Možnosti podpory dětí s PAS v navazování přátelských vztahů

Téma	Definice	Frekvence			Respondent	Citace z rozhovoru
		M	Ž	C		
Nedokáže určit, co by mohlo pomoci	<i>Respondent nedokáže určit, co by mu mohlo pomoci navazovat vztahy nebo mít kvalitnější přátelství.</i>	3	2	5	M1, M2, M3, Ž1, Ž2	<i>...jinak nevím. To já fakt nevím... To mě teď nic nenapadá.</i>
Nevnímá problém s navazováním přátelství	<i>Respondent se domnívá, že kamarádské vztahy dokáže navazovat sám nebo další vztahy nehledá.</i>	3	1	4	M1, M2, Ž1	<i>Řekl bych, že ano (pozn. že se mu daří navazovat přátelské vztahy bez pomoci) já bych chtěl ty svoje staré kamarády...jiné kamarády nepotřebuju. Ani moc ne, ale nějak extra o ně nestojím...já mám svoje morčata a rodinu.</i>
Volné kódy	<i>Kódy, které se vyskytly jednou.</i>	2	1	3	M1, M3, Ž2	<i>...jako maximum by bylo, kdybych byla v Labyrintu (pozn. film, ve kterém jsou dospívající nastrčeni do labyrintu a musí spolu spolupracovat) tak tam prostě bych musela ... já bych chtěl ty svoje staré kamarády...jiné kamarády nepotřebuju. ...ale nesmí to být v naší třídě, tam už je to ztracené... ...kdyby mi pořád tak nenadávali třeba.</i>

Poznámka. V prvním sloupci jsou uvedena témata, která se vztahují k možnosti podpory dětí s PAS, v druhém sloupci je uvedena definice daného tématu. Témata jsou seřazena dle četností, které jsou uvedena v dalších sloupcích (M = muži, Ž = ženy, C = celkový počet). Jedno téma se může vyskytnout u jednoho respondenta vícekrát, pokud

dané téma bylo zmíněno víckrát, ale v jiném kontextu. Pokud respondent zmínil jedno téma vícekrát, ale znění a kontext byl stejný, je frekvence počítaná pouze jednou. V následujícím sloupci jsou označeny kódy respondentů, u kterých se toto téma vyskytlo a jako poslední je pro ilustraci uvedena citace z rozhovoru.

7 Diskuze

Hlavním cílem kvantitativní části výzkumného projektu bylo zjistit kvalitu přátelských vztahů u dětí s PAS v porovnání s kvalitou přátelských vztahů dětí bez této diagnózy. Bylo zjištěno, že existuje signifikantní rozdíl v kvalitě přátelských vztahů na škále pomoci, na které děti s PAS získaly signifikantně nižší skóre než děti bez PAS. Signifikantní nižší skóre na škále pomoc uvádí osm z deseti studií, které jsou zahrnuty v systematickém review Petrina et al. (2013). Na škálách bezpečí, společnost a blízkost byl také předpokládán signifikantně nižší skóre u dětí s PAS, který ale nebyl nalezen. P-hodnota na škále bezpečí byla hraniční ($p = .08$), velikost efektu byla střední ($\eta^2 = .091$), je tedy možné že na větším vzorku by mohl být výsledek signifikantní. Na škále konflikt nebyl očekáván a také nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi dětmi s PAS a bez PAS. Nesignifikantní rozdíl na škále konflikt uvádí všech deset výzkumů zahrnutých ve studii Petrina et al. (2013), výsledek je tedy v souladu se zjištěním získaným ze zahraniční literatury. Velká část literatury se shoduje, že existuje rozdíl v kvalitě přátelských vztahů dětí s PAS a bez této diagnózy, ale nepanuje jasná shoda v tom, kterých aspektů se to přesně týká (Chamberlain et al., 2007; Bauminger et al., 2004; Bauminger & Kasari, 2000). Také byl zjištěn signifikantní rozdíl v počtu přátel u dětí s diagnózou PAS a bez diagnózy, kdy děti s PAS měly signifikantně méně přátel než děti bez PAS. Signifikantně nižší množství přátel u dětí s PAS uvádí také systematické review Petrina et al. (2013) nebo Bauminger a Shulman (2003).

Cílem kvalitativní části výzkumného projektu bylo získat hlubší vhled do vnímání přátelství z pohledu dětí s PAS. Rozhovor se věnoval několika oblastem (např. definice přátelství, formování přátelského vztahu nebo obtíže, se kterými se potýkají děti s PAS v přátelských vztazích). V literárně přehledové části jsem se snažila tyto oblasti pokrýt v rámci rešerše zahraniční literatury a v rámci této kapitoly, bych ráda porovнала výsledky mého výzkumu se zjištěními, ke kterým přišli v zahraničních studiích.

V rámci definice přátelství se vyskytlo pět témat a to, že na kamaráda se lze spolehnout, že kamarád může mít různé zájmy, ale měli by si najít něco společného, že jsou na sebe kamarádi hodní, že by měl kamarád přijímat, chápat a respektovat druhého kamaráda. V rámci tematické analýzy se tedy vyskytují tři hlavní faktory přátelství (afektivita, intimita a společnost druhých), ale žádný z respondentů nezmínil všechny tři tyto faktory v rámci jednoho rozhovoru. Bauminger a Kasari (2000) uvádí, že děti s PAS nejčastěji zmiňovaly vzájemnou pomoc a podporu v přátelství, což je v souladu s tématem

přijímání, chápáním a respektem kamaráda. V některých případech měly děti s PAS obtíž kamaráda definovat nebo byla jejich definice naučená. K podobnému závěru došli také Petrina et al. (2013).

Děti s PAS nejčastěji tráví volný čas s kamarády povídáním nebo psaním si s nimi, zároveň se ale se svými kamarády stýkají zejména ve školním prostředí, pokud se stýkají mimo, jde spíše o výjimečné události jako jsou narozeninové oslavy. Děti s PAS také minimálně navštěvují kamaráda u něj doma nebo naopak. Bauminger a Shulman (2003) ve své studii zjistili, že děti s PAS se setkávají v průměru dvakrát týdně, oproti dětem bez PAS, které se setkávají v průměru čtyřikrát týdně. Autoři sice uvádějí, že se děti s PAS navštěvují se svými kamarády, ale je to signifikantně méně než jejich neurotypičtí vrstevníci. Dále se mezi tématy vyskytlo tzv. poflakování nebo dělání „blbostí“ a hraní her. Tohoto tématu jsem se dotkla také v rámci dotazníku, kde jsem se ptala na náplň tráveného času u dětí s PAS a dětí bez PAS. S kamarády si povídá 94 % respondentů bez PAS, oproti 35 % respondentům s PAS. Neurotypičtí vrstevníci si také častěji píšou s kamarády na sociálních sítích (65 %) než je tomu u dětí s PAS (35 %). Padesát devět procent dětí bez PAS tráví čas s kamarády venku, u dětí bez PAS šlo jen o 24 %. Hraní počítačových a mobilních her uvedlo 47 % procent dětí s PAS i bez PAS.

V rámci spokojenosti s přátelskými vztahy dětí s PAS byla identifikována tři témata: respondent je spokojen se svými vztahy a(nebo) si nové vztahy nehledá; nejasná odpověď a přání mít více přátel. Kamarádské vztahy dětí s PAS nejčastěji vznikly ve školním prostředí (např. škola, školka), což je v souladu se studiemi Bauminger a Shulman (2003) a Daniel a Billingsley (2010). Dále se děti s PAS seznámily se svými kamarády skrze společný zájem nebo kroužek, ve kterém tento zájem prohlubovali. První kontakt mezi kamarádem spíše inicioval druhý kamarád než dítě s PAS. K podobnému závěru dospěla i studie Daniel a Billingsley (2010). Děti s PAS popisovaly tendenci vyčkávat na vhodnou chvíli, kdy se zapojit do konverzace. Kamarádství začínala povídáním nebo psaním s kamarádem. Děti se také seznámily skrze rodiče nebo případně sousedy, tento způsob seznámení uvádí také studie Daniel a Billingsley (2010) jako častý způsob seznámení dětí s PAS, především v rámci smíšených přátelství.

V rámci preferovaných vlastností nebo charakteristik se vyskytlo šest témat. Děti s PAS preferují, pokud jejich kamarád není příliš hlučný nebo nepřitahuje pozornost. Dále pro respondenty bylo důležité, aby kamarád chápal, přijímal a respektoval je. Toto zjistila i

studie Sosnowy et al. (2018), kdy pro mladé dospělé bylo důležité, aby je kamarádi přijímali takové, jací jsou, aby nemuseli mít „*filtr*“ (tj. přemýšlet, co je vhodné a nevhodné sdělovat) a případně se například nemuset zapojovat do konverzace, pokud se na to necítí. Pro některé respondenty bylo důležité, aby měli s kamarádem podobnou povahu nebo společný zájem. Pro některé respondenty je taky důležité mít na kamaráda kontakt, aby s ním mohli zůstat v kontaktu.

Mezi obtíže, se kterými se děti s PAS setkávají, patří obtíže v konverzování, šikana nebo negativní vztahy ve třídě, hledání nových kamarádkých vztahů a únava ze sociálního kontaktu nebo hlučného prostředí. Daniel a Billingsley (2010) také uvádí, že dětem s PAS v rámci kamarádství dělá největší problém tvořit nové kamarádké vztahy. Obtíže v konverzování uvádí také studie Sosnowy et al. (2018), kdy autoři vedli rozhovor s mladými dospělými, kteří popisovali obtíž zapojit se do konverzací. Snaha zapojit se do hovoru spoustu z respondentů vyčerpávala. Někteří respondenti také měli obtíže pochopit otázku nebo jejich obtíže neuměli definovat. Šikanu respondenti zažívají v několika podobách, jak fyzickou, tak verbální a tzv. vztahovou či sociální šikanu, kdy je jedinec vyloučen z kolektivu. Literatura poukazuje na to, že děti s PAS jsou v násobně větším riziku šikany než děti bez PAS (Wainscot et al., 2008; Little, 2002; Carter, 2009).

Co se týče poslední výzkumné otázky, děti s PAS uváděly, že neví, co by jim mohlo pomoci mít více kamarádů nebo kvalitnější přátelské vztahy. Zároveň respondenti na otázku, zda si zvládají kamarády hledat sami, odpovídali, že kamarády nehledají, protože jsou spokojeni se svými kamarády. Domnívám se, že jsem nezvolila správný způsob, jak zjistit, co by dětem s PAS mohlo pomoci. Přesnější odpovědi by mohli poskytnout například rodiče dětí nebo pedagogové, kteří s dětmi s PAS pracují a mohou je vidět v kolektivu vrstevníků.

7.1 Limity výzkumného projektu

Hlavní limit kvantitativní části práce vnímám v tom, že mnou zvolený design a způsob administrace dotazníku neumožňoval ověření nominace kamaráda. Nemohla jsem tudíž ověřit, zda kamarádký vztah, o kterém dítě vyplňovalo dotazník, je reciproční.

Limit, který je společný pro oba výzkumné projekty, je výběr vzorku. Respondenti byli zařazeni do výzkumu na základě jejich zájmu a ochoty se výzkumu účastnit. Jde tedy předpokládat, že se do studie zapojily děti s PAS, které jsou ochotné hovořit s cizí osobou, tudíž jsou například komunikativnější než děti s PAS, které s cizími osobami hovořit nechtějí. Toto může také zkreslovat výsledky především kvalitativní části, jelikož může jít

o jedince, kterým nedělá problémy seznamovat se s lidmi. Zároveň je pravděpodobné, že o přátelství chtějí hovořit, může to být pro ně tedy téma, které je zajímavé nebo o něm rádi hovoří, ale pravděpodobně existuje spousta dětí s PAS, které o přátelství nemají zájem nebo by o něm nedokázaly hovořit.

Mezi hlavní limity kvalitativní části výzkumu patří malé množství respondentů. Myslím si, že jsem v rámci odpovědí na některé výzkumné otázky nedošla k úplné saturaci (např. podpora dětí s PAS při navazování přátelských vztahů, obtíže dětí s PAS v přátelských vztazích nebo definice kamarádství). Bohužel už se mi nepodařilo získat více respondentů. Rodiče dětí s PAS často vyjadřovali pochybnosti, zda by se mnou jejich dítě hovořilo, jelikož má například problém hovořit s cizími lidmi. V jednom případě byl domluvený rozhovor zrušen, protože dítě mělo špatný den a následně se ke změně termínu a přesunutí rozhovoru na jiný den, stavělo negativně.

Zároveň bylo občas náročné vést s dětmi hlubší rozhovor a prozkoumat téma více do hloubky. Některým otázkám děti s PAS příliš nerozuměly i přes jejich reformulaci. Problém s porozuměním jsem vnímala například v otázce, co je pro respondenty nejdůležitější v kamarádství nebo zda je něco, co respondentům dělá problém v rámci kamarádství. Případně měly některé děti tendenci vracet se k tématu, které pro ně bylo zajímavější nebo jinak důležité (např. šikana).

7.2 Doporučení pro další výzkum

Domnívám se, že by bylo velmi přínosné realizovat rozhovor s rodiči dětí s PAS. Rozhovor s dětmi poskytl vhled do jejich jedinečného vnímání přátelství, ale myslím si, že rozhovor s rodiči by mohl přispět k objektivnímu posouzení přátelských vztahů dětí s PAS. Zajímavé by bylo realizovat rozhovor jak s rodičem, tak dítětem, aby bylo možné ověřit informace získané od dítěte. V případě mého designu mohlo dojít k tomu, že dítě hovořilo například o spolužákovi, jako o svém kamarádovi, ale rodič by například uvedl, že on by takového spolužáka, za kamaráda neoznačil. Zároveň by bylo možné zachovat unikátní pohled dítěte s PAS na kamarádství, ale získali bychom i zpětnou vazbu od rodiče. Domnívám se, že rodiče by dokázali lépe posoudit, jaké obtíže dítě má v rámci přátelských vztahů a co by mohlo pomoci v jejich zlepšení, na což jsem nezískala odpověď, jelikož děti s PAS nevěděly. Zároveň když jsem domlouvala rozhovor s rodiči dětí s PAS, získala jsem dojem, že by spousta rodičů mělo zájem o tomto tématu hovořit, protože je to něco, co je trápí nebo je to minimálně téma, se kterým se často setkávají a musí ho řešit.

Také se domnívám, že by bylo vhodné provést šetření, které by se zaměřovalo na kvantitu kamarádských vztahů dětí s PAS. Design mého výzkumu neumožňoval toto zjišťovat, protože pro zařazení respondenta do analýzy, bylo potřeba, aby měl respondent alespoň jednoho kamaráda.

Mým doporučením pro další výzkum je také prozkoumání specifík přátelství u dívek s PAS. V rámci výzkumu jsem měla možnost vést rozhovor s dvěma dívkami. Z rozhovoru jsem získala dojem, že jim na přátelských vztazích záleží o něco více než chlapcům. U jedné respondentky bylo patrné, že by si ráda našla další kamarádky, ale neví jak na to. Jiná respondentka zažila konflikt a rozpad přátelství s jednou kamarádkou a do jisté míry na přátelské vztahy zanevřela. Toto jsou jen dojmy, které nemám ničím podložené, ale myslím si, že by bylo zajímavé a přínosné zaměřit se na přátelství konkrétně u dívek. V rámci rešerše literatury jsem se také omezeně setkávala s výzkumy na téma přátelství u dospělých osob s PAS, což se domnívám, že by také mohlo být možným tématem k dalšímu výzkumu.

Pro výzkumníky, kteří by ve svých výzkumech rádi vedli rozhovor s dětmi s PAS, bych určitě doporučila věnovat se na začátku rozhovoru navázání vztahu s dítětem skrze jeho zájmy. Domnívám se, že tato část pomohla k lepšímu pocitu dítěte z rozhovoru a zároveň byly děti ochotnější mluvit o svých starostech s kamarády a sdílet se mnou jejich pohled na danou problematiku. Stejně jako Rasmussen a Pagsberg (2019) nebo Maras (2019), bych doporučila mít připravena tvrzení, týkající se problematiky, která mě zajímá. Mnohdy děti potřebovali právě prompt v podobě těchto tvrzení, vůči kterým se vymezily nebo popsaly, jak to mají ony.

8 Závěr

Pro poruchy autistického spektra je charakteristické narušení v oblasti sociálních vztahů a sociální komunikace. Narušená bývá také adaptabilita jedince, či stereotypní chování. Další oblastí, která bývá narušená je sociální chování. Právě tyto oblasti jsou také důležité pro navazování vztahů, například těch přátelských. Přestože může být pro tyto osoby obtížné navazovat přátelské vztahy, z literatury vyplývá, že o přátelské vztahy zájem mají (Sedgewick et al., 2016; Howard et al., 2006). Děti s PAS mají signifikantně méně přátel než jejich neurotypičtí vrstevníci, také frekvence kontaktu je nižší, ale až 80 % dětí s PAS má alespoň jednoho kamaráda (Petrina et al., 2013). Tato přátelství ale trvají signifikantně méně než u dětí bez PAS (Bauminger & Shulman, 2003). Přátelství dětí s PAS často začíná ve školním prostředí nebo kamarádstvím mezi rodiči obou dětí (Bauminger & Shulman, 2003; Daniel & Billingsley, 2010). Hlavní faktor stojící za vznikem a udržením smíšených vztahů byla charakteristika neurotypického kamaráda (např. otevřenost, vřelost, ...) (Bauminger & Shulman, 2003). Učitelé zmiňují, že děti s PAS mají často velkou snahu navázat přátelské vztahy, ale způsob jejich navazování je atypický a často svým způsobem snahy o kontakt spolužáky obtěžují, což vede k odmítnutí.

Spoustu dětí s PAS má potíže přátelství definovat (Petrina et al., 2013). Když přátelství definují, tak většinou uvádí jen jeden z faktorů přátelství (afektivita, intimita a společnost). Většina dětí jako definici přátelství uvádí sdílení zájmů a společnou činnost (Daniel & Billingsley, 2010). Což neurotypické děti uvádějí ve vývojově nižším věku. Co se týká kvality přátelských vztahů, nižší kvalita přátelských vztahů byla zaznamenána v oblasti společnosti, pocitu blízkosti, bezpečí a poskytnutí pomoci. Jen na subškále konfliktu nebyl zjištěn signifikantní rozdíl (Petrina et al., 2013).

Také je třeba mít na paměti možné odlišnosti ve vnímání a potřebě přátelských vztahů u dívek s PAS oproti chlapcům s PAS, jelikož dívčí a chlapecká přátelství fungují rozlišně i u typicky se vyvíjejících vrstevníků. Zároveň je důležité zmínit vyšší míru výskytu maskování u dívek s PAS jako kompenzační mechanismus (Cook et al., 2018). Dívky s PAS měly méně intimních vztahů než dívky bez PAS a chlapci s PAS. Tyto dívky mají většinou jednu nebo dvě blízké kamarádky. Toto přátelství bývá často ohroženo konfliktem, který vznikne například šířením drbů. Konflikt dívky s PAS řeší ukončením vztahu s danou kamarádkou, což vede k tomu, že se ocitají bez blízké kamarádky (Sedgewick et al., 2019). Nízká kvalita přátelských vztahů zvyšuje riziko viktimizace u dětí (Bollmer et al., 2005; Hodges et al., 1997). Děti s PAS se vyskytují ve třikrát vyšším riziku šikany, než je tomu u

neurotypických vrstevníků (Maiano et al., 2016). Vyšší míra viktimizace vede u dětí s PAS k výskytu dalších problémů jako je vyšší úroveň úzkosti, sebezraňování, hyperaktivita nebo vyšší frekvence stereotypního chování (Cappadocia et al., 2012; Zablotsky et al., 2013). Děti s PAS také častěji zažívají pocit osamění než jejich vrstevníci bez PAS (Lasgaard et al., 2009).

Kvantitativní výzkumná část zjistila signifikantní rozdíl v kvalitě přátelství u dětí s PAS na škále pomoci, kde děti s PAS získaly signifikantně nižší skóre než děti bez poruchy autistického spektra. Rozdíl nebyl zjištěn na škálách bezpečí, společnost, blízkost a konflikt. Také bylo zjištěno, že děti s PAS mají signifikantně méně přátel než děti bez této poruchy.

Výsledky tematické analýzy ukazují, že pro děti s PAS je kamarád někdo, na koho se mohou spolehnout, kdo je bude přijímat a respektovat a s kým sdílí společný zájem, nebo alespoň pochopení pro zájem. Kamarádi by podle dětí s PAS měli být na sebe hodní. Někteří respondenti měli potíže s definicí přátelství nebo byla definice naučená. S kamarády si nejčastěji povídají nebo píšou. Respondenti se se svými kamarády málo stýkají mimo školu (např. venku nebo doma). Respondenti uváděli, že jsou se svými vztahy spíše spokojeni. Přátelství respondentů vznikala ve školním prostředí, skrze společný zájem nebo kontakt inicioval respondent. V některých případech se seznámili skrze rodiče nebo sousedy. Respondenti preferovali nevýrazné kamarády, kamarády, kteří jsou přijímající a chápající. S kamarádem si také přáli mít něco společného nebo aby se s ním příjemně konverzovalo. Dívky se potýkaly s obtížemi v konverzování. Také respondenti uváděli, že zažívají ve školní třídě šikanu, a to především vztahovou, verbální, ale i fyzickou šikanu. V mnoha případech také měli obtíže porozumět nebo popsat, co jim při tvorbě přátelství dělá obtíže. Respondenti nedokázali určit co by jim mohlo pomoci navazovat nebo mít kvalitnější přátelství, případně nevnímali, že by v přátelství měli nějaké obtíže.

Doporučením pro praxi je více se zaměřit právě na pomoc jako složku přátelství, kdy je třeba děti s PAS a jejich kamarády podporovat v projevech vzájemné pomoci (např. vzájemná pomoc s úkoly ve škole). Z rozhovorů vyplynulo, že děti s PAS nejsou schopny poskytnout komplexní definici přátelství, většinou zmínili jen jeden faktor přátelství. Domnívám se, že je třeba pomáhat dětem s PAS rozvíjet koncept přátelství. Tematická analýza také ukázala, že děti s PAS tráví málo času se svými kamarády mimo školní prostředí. Dalším doporučením by tedy bylo podporovat děti s PAS v trávení času

s kamarády například na hřišti nebo na vzájemných návštěvách. Dětem by mohla vyšší frekvence času s kamarády pomoci rozvíjet sociální dovednosti v přirozeném prostředí.

Seznam použité literatury

Afshordi, N. (2019). Children's Inferences About Friendship and Shared Preferences Based on Reported Information. *Child Development*, 90(3), 719-727. <https://doi.org/10.1111/cdev.13237>

Afshordi, N., & Liberman, Z. (2020). Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. *Social Development*, 30(2), 331-342. <https://doi.org/10.1111/sode.12493>

Alvares, G., Bebbington, K., Cleary, D., Evans, K., Glasson, E., Maybery, M., Pillar, S., Uljarević, M., Varcin, K., Wray, J., & Whitehouse, A. (2020). The misnomer of 'high functioning autism': Intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis. *Autism*, 24(1), 221-232. <https://doi.org/10.1177/1362361319852831>

APA (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285–297.

Baron-Cohen, S. (1991). The development of a theory of mind in autism: deviance and delay? *Psychiatric Clinics of North America*, 14(1), 33-51. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)30323-X](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)30323-X)

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2003). The Friendship Questionnaire: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 509-518. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025879411971>

Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>

Bauminger, N. (1996). *Loneliness, friendship and theory of mind in high-functioning children with autism* (Disertační práce). Los Angeles.

Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156>

- Bauminger, N., & Shulman, C. (2003). The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism. *Autism*, 7(1), 81-97. <https://doi.org/10.1177%2F1362361303007001007>
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2004). The Link Between Perceptions of Self and of Social Relationships in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16 (2), 193-214.
- Bauminger, N., Solomon, M., Aviezer, A., Heung, K., Brown, J., & Rogers, J. (2007). Friendship in high-functioning children with autism spectrum disorder: Mixed and non-mixed dyads. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1211-1229. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0501-2>
- Bellini, S., Peters, J., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A Meta-Analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153-162. <https://doi.org/10.1177%2F07419325070280030401>
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57, 1284–1297.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Hoyle, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendships and sharing with friends. *Child Development*, 57(5), 1284–1297. <https://doi.org/10.2307/1130451>
- Berry, D.S., Willingham, J.K., & Thayer, C.A. (2000). Affect and personality as predictors of conflict and closeness in young adults' friendship. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 84-107. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1006/jrpe.1999.2271>
- Bierman, K. L., & McCauley, E. (1987). Children's descriptions of their peer interactions: Useful information for clinical child assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(1), 9–18. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1601_2
- Bigelow, B. J., & la Gaipa, J. J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11(6), 857–858. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.6.857>

- Bollmer, J., Milich, R., Harris, M., & Maras, M. (2005). A Friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712. <https://doi.org/10.1177%2F0886260504272897>
- Borner, K., Gayes, L., & Hall, J. (2015). Friendship during childhood and cultural variation. In: J. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 442-447). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23184-X>
- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 85–112. <https://doi.org/10.1177%2F0272431603262666>
- Brady, R., Maccarrone, A., Holloway, J., Gunning, C. & Pacia, C. (2020). Exploring interventions used to teach friendship skills to children and adolescents with high-functioning autism: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 295-305. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00194-7>
- Brady, R., Maccarrone, A., Holloway, J., Gunning, C., & Pacia, C. (2020). Exploring Interventions Used to Teach Friendship Skills to Children and Adolescents with High-Functioning Autism: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 295-305. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00194-7>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 30(6), 625-640. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113. <https://doi.org/10.2307/1130550>
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcomes. In T. Berndt & G. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (pp. 15–45). New York, NY: Wiley.
- Bukowski, W., Bagwell, C., Castellanos, M., & Persram, R. (2020). Friendship in Adolescence. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad403>

- Bukowski, W., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484. <https://doi.org/10.1177%2F0265407594113011>
- Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2012). ‘Sometimes I want to play by myself’: Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 17(3), 296–316. <http://doi.org/10.1177/1362361312467866>
- Campbell, K., Holderness, N., & Riggs, M. (2015). Friendship chemistry: An examination of underlying factors. *The Social Science Journal*, 52(2), 239-247. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2015.01.005>
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal on Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 211–218. <http://doi.org/10.1177/10883576030180040201>
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32, 145–154. <https://doi.org/10.1080/01460860903062782>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings, *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302-315. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797>
- Cuadros, O. & Berger, C. (2016). The protective role of friendship quality and the wellbeing of adolescents victimized by peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1877-1888. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0504-4>

- Daniel, L., & Billingsley, B. (2010). What boys with an autism spectrum disorder say about establishing and maintaining friendships? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(4), 220-229. <https://doi.org/10.1177%2F1088357610378290>
- Degirmencioglu, S. M., Urberg, K. A., Tolson, J. M., & Richard, P. (1998). Adolescent friendship networks: Continuity and change over the school year. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(3) 313–337.
- Demir, M., & Weitekamp, L. (2006). I am so happy cause today I found my friend: friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8, 181-211. <https://doi.org/10.1007/S10902-006-9012-7>
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M. O., et al. (2009). Cyber bullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146–151. <https://doi.org/10.1080/17518420902971356>
- Dunn, J. (2004). Children's friendships. Wiley-Blackwell.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn, & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (pp. 251–284). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engdahl, I. (2012). Doing friendship during the second year of life in a Swedish preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 83-98. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2012.650013>
- Finke, E. (2016). Friendship: Operationalizing the intangible to improve friendship-based outcomes for individuals with autism spectrum disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 654-663. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0042
- Finke, E. H. (2016). Friendship: Operationalizing the Intangible to Improve Friendship-Based Outcomes for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 654. https://doi.org/10.1044/2016_ajslp-15-0042

- Frankel, F., & Whitham, C. (2011). Parent-assisted group treatment for friendship problems of children with autism spectrum disorders. *Brain Research*, 1380, 240–245. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.084>
- Frankel, F., Myatt, R. (2003). *Children's Friendship Training*. Brunner/Mazel.
- Frankel, F., Myatt, R., Sugar, C., Whitham, C., Gorospe, C.M., & Laugeson, E. (2010). A controlled study of parent-assisted children's friendship training with children having autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 827–843.
- Furman, W., & Bierman, K. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Family Relations*, 47, 315–321. <https://doi.org/10.1037%2F0012-1649.20.5.925>
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549–556. <https://doi.org/10.2307/1130041>
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B. H. Chneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds). *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41–44). New York, NY: Springer-Verlag
- Gauze, C., Bukowski, W., Aquan-Assee, J., & Sippola, L. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67(5), 2201–2216. <https://doi.org/10.2307/1131618>
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. (2003). Children's peer relationships: social acceptance, friendship, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284
- Gleason, T., Gower, A., & Hohmann, L. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336–344. <https://doi.org/10.1177%2F01650250544000116>
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: a meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(5), 650–672. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9759-6>

- Grey, I. M., Bruton, C., Honan, R., McGuinness, R., & Daly, M. (2007). Co-operative Learning for Children with an Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream and Special Class Settings: An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 317–327. <https://doi.org/10.1080/02667360701660936>
- Hartup, W., & Sancilio, M. (1986). Children's Friendship. In: E. Schopler, & G. Mesibov (Eds), *Social behavior in Autism*. Springer, p. 61-79.
- Hartup, W.W., Stevens, N. (1997) Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355–370. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Hiatt, C., Laursen, B., Mooney, K. S., & Rubin, K. H. (2015). Forms of friendship: a person-centered assessment of the quality, stability, and outcomes of different types of adolescent friends. *Personality and Individual Differences*, 77(1), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.051>
- Hill, E. L. (2006). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>
- Hodges, E., Malone, M., & Perry, D. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032–1039. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032>
- Howard, B., Cohn, E., & Orsmond, G. I. (2006). Understanding and negotiating friendships: Perspectives from and adolescent with Asperger syndrome. *Autism*, 10(6), 619-627. <https://doi.org/10.1177%2F1362361306068508>
- Howes, C. (2009) Friendship in Early Childhood. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 180-194). The Guilford Press.
- Hudson, M., Nijboer, T. C. W., & Jellema, T. (2012). Implicit Social Learning in Relation to Autistic-Like Traits. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(12), 2534–2545. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1510-3>.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>

- Chan, A., & Poulin, F. (2009). Monthly instability in early adolescent friendship networks and depressive symptoms. *Social Development*, 18(1), 1–23. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9507.2008.00461.x>
- Chan, D., & Cheng, G. (2004). A comparison of offline and online friendship qualities at different stages of relationship development. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(3), 305-320. <https://doi.org/10.1177%2F0265407504042834>
- Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Pery, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q., & Egan, S. K. (20002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality*, 36(3), 224-251. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2002.2348>
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing Children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007%2Fs10803-010-1076-x>
- Kimberlee, W. & Rubenstein, T. (1994). How toddlers 'do friendship': A descriptive analysis of naturally occurring friendship in a group childcare setting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 383-400. <https://doi.org/10.1177%2F0265407594113005>
- Klinger, L., Klinger, M., & Pohlig, R. (2007). Implicit learning impairments in autism spectrum disorders: Implications for treatment. in J. Pérez, P. González, M. Comí, & C. Nieto (Eds.), *New developments in autism: The Future is today* (pp. 76-103). London: Jessica Kingsley.
- Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1201–1208. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.007>
- Krejčířová, D. (2006). Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. In P. Říčan & D. Krejčířová (Eds.), *Dětská klinická psychologie* (s. 195-225). Grada.
- Kuo, M., Orsmon, G., Cohn, E., & Coster, W. (2001). Friendship characteristics and activity patterns of adolescents with an autism spectrum disorder. *Autism*, 17(4), 481-500. <https://doi.org/10.1177/1362361311416380>

- Lai, M. C., Lombardo, M. V., Auyeung, B., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2015). Sex/gender differences and autism: Setting the scene for future research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(1), 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.003>
- Lansford, J., Criss, M., Pettit, G., Dodge, K., & Bates, J. (2003). Friendship quality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 161–184. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1302002>
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. & Goossens, L. (2009). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 218–226. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0851-z>
- Laursen, B. (2017). Making and keeping friends: The importance of being similar. *Child Development Perspectives*, 11(4), 282–289. <https://doi.org/10.1111/cdep.12246>
- Laushey, K. M., Heflin, L. J., Shippen, M., Alberto, P. A., & Fredrick, L. (2009). Concept Mastery Routines to Teach Social Skills to Elementary Children with High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(10), 1435–1448. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0757-9>
- Lee, L. S. (2009). Peer reciprocity, acceptance and friendship quality in children with autism in general educational settings. *Dissertation Abstracts International: Selection A. Humanities and Social Sciences*, 68(11-A), 4245.
- Leenders, R. (1996). Evolution of friendship and best friend choices. *The Journal of Mathematical Sociology*, 21(1-2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/0022250x.1996.9990177>
- Lever, J. (1978). Sex differences in the complexity of children's play and games. *American Sociological Review*, 43, 471–483. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2094773>
- Levy, S. E., Giarelli, E., Lee, L.-C., Schieve, L. A., Kirby, R. S., Cunniff, C., Nicholas, J., Reaven, J., & Rice, C. E. (2010). Autism Spectrum Disorder and Co-occurring Developmental, Psychiatric, and Medical Conditions Among Children in Multiple Populations of the United States. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(4), 267–275. <https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e3181d5d03b>

- Liberman, Z., & Shaw, A. (2017). Children use partial sharing as a cue to friendship. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 97-109. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.002>
- Little, L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43-57. <https://doi.org/10.1080/014608602753504847>
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 74-81. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x>
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lord, C. (1990). Cognitive-behavioral model for the treatment of social-communicative deficits in adolescents with autism. In R. McMahon & R. Peters (Eds.), *Behavioral disorders of adolescence: Research, intervention, and policy in clinical and school settings* (pp. 155-174). New York: Plenum.
- Maiano, C., Normand, C., Salvas, M., Moullec, G., & Aimé, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism Research*, 9(6), 601-615. <https://doi.org/10.1002/aur.1568>
- Maras, K. (2019). Interviewing autistic adults: Adaptations to support recall in police, employment and healthcare interviews. Colchester, Essex: UK Data Service. <https://doi.org/10.5255/UKDA-SN-854012>
- Mathur, S. R., Kavale, K. A., Quinn, M. M., Forness, S. R., & Rutherford, R. B. (1998). Social skills interventions with students with emotional and behavioral problems: A quantitative synthesis of single subject research. *Behavioral Disorders*, 23, 193-201. <http://dx.doi.org/10.1177/019874299802300306>
- Mazurek, M. (2013). Social media use among adults with autism spectrum disorder. *Computers in Human Behavior*, 29, 1709-1714. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.004>

McConnell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372. <https://doi.org/10.1023/a:1020537805154>

MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. (2019) (5. ed.). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. <https://www.uzis.cz/res/f/008277/mkn-10-tabelarni-cast-20200101.pdf>

Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M., et al. (2009). Cross-national time trends in bullying behavior 1994–2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health*, 54, 225–234. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5414-8>

Moore, S., & Bolder, J. (1991). Psychosocial development and friendship functions in adolescence. *Sex Roles*, 25(9-10), 521-536. <https://doi.org/10.1007/BF00290061>

Narr, R. K., Allen, J. P., Tan, J. S., & Loeb, E. L. (2017). Close friendship strength and broader peer group desirability as differential predictors of adult mental health. *Children Development*, 90(1), 298-313. <https://doi.org/10.1111/cdev.12905>

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306–347. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.117.2.306>

O'Hagan, S. & Hebron, J. (2017) Perceptions of friendship among adolescents with autism spectrum conditions in a mainstream high school resource provision. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 314-328. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223441>

Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60(5), 1076–1081. <https://doi.org/10.2307/1130781>

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.29.4.611>

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley and Sons

Peter, J., Valkenburg, P. M., & Schouten, A. P. (2005). *Developing a Model of Adolescent Friendship Formation on the Internet. Cyberpsychology & Behavior*, 8(5), 423–430. doi:10.1089/cpb.2005.8.423

Petrina, N., Carter M., & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(2), 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.016>

Potter, C. (2014). „I didn't used to have much friends “: exploring the friendship concepts and capabilities of a boy with autism and severe learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 208-2018.

Poulin, F. & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.01.001>

Poulin, F., & Pedersen, S. (2007). Developmental changes in gender composition of friendship networks in adolescent girls and boys. *Developmental Psychology*, 43(6), 1484–1496. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1484>

Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., Ptáček, R. (Eds.) (2015). *DSM-5 - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

Rasmussen, P., & Pagsberg, A. (2019). Customizing Methodological Approaches in Qualitative Research on Vulnerable Children with Autism Spectrum Disorders. *Societies*, 9(4), 1-16. <https://doi.org/10.3390/soc9040075>

Reichow, B. (2011). Development, procedures and application of evaluative method for determining the evidence-based practices in autism. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 25–39). Springer US.

Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2009). Social Skills Interventions for Individuals with Autism: Evaluation for Evidence-Based Practices within a Best Evidence Synthesis Framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149–166. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0>

- Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L. B. C., Lange, A. M. C., & Stockmann, L. (2012). Don't anger me! Bullying, victimization, and emotion dysregulation in young adolescents with ASD. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 351–370. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17405629.2012.680302>
- Roach, A. (2019). A concept analysis of adolescent friendship. *Nursing Forum*, 54(3), 328–335. <https://doi.org/10.1111/nuf.12332>
- Rogers, S., Ozonoff, S., & Masline-Cole, C. (1993). Developmental aspects of attachment behavior in young children with pervasive developmental disorder. *Journal of American academy of child and adolescence psychiatry*, 32, 1274–1282.
- Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126–1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>
- Rutgers, A., Bakermans-Kranenburg, M., van Ijzendoorn, M., Bercklelaer-Onnes, I. (2004). Autism and attachment: a meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1123–1134. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00305.x>
- Scruggs, E. T., & Mastropieri, M. A. (1994). The effectiveness of generalization training: A quantitative synthesis of single subject research. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 259–280). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sedgewick, F., Hill, V., & Pellicano, E. (2019). 'It's different for girls': Gender differences in the friendships and conflict of autistic and neurotypical adolescents. *Autism*, 23(5), 1119–1132. <https://doi.org/10.1177/1362361318794930>
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In: S. R. Asher., J. M. Gottman. (Eds.), *The Development of Friendship* (pp. 242–272). Cambridge University Press.
- Shantz, C. U. (1983). Social cognition. In: P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp. 495–555). Wiley.

- Shapiro, T., Sherman, M., Calamari, G., & Koch, D. (1987). Attachment in autism and other developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(4), 480-484. <https://doi.org/10.1097/00004583-198707000-00003>
- Sherif, M. (1958) Superordinate goals in the reduction of intergroup conflicts. *American Journal of Sociology*, 63(4), 349-356. <https://doi.org/10.1086/222258>
- Shtayermman, O. (2007). Peer victimization in adolescents and young adults diagnosed with Asperger's syndrome: A link to depressive symptomatology, anxiety symptomatology, and suicidal ideation. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 30, 87–107. <https://doi.org/10.1080/01460860701525089>
- Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10(1), 91–103. <https://doi.org/10.1007/bf02408436>
- Solomon, M., Buaminger, N., & Rogers, S. (2011). Abstract reasoning and friendship in high functioning preadolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 32–43. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1017-8>
- Sosnowy, C., Silverman, C., Shattuck, P., & Garfield, T. (2018). Setbacks and Successes: How Young Adults on the Autism Spectrum Seek Friendship. *Autism in Adulthood: Knowledge, Practice, and Policy*, 1(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1089/aut.2018.0009>
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup, & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp.57-71). Hillsdale.
- Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement in autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(11), 1058–1064. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Routledge.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative

study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494.
<http://dx.doi.org/10.1177/0143034310382496>

The jamovi project (2021). *jamovi* (Version 1.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>

Thorová, K. (2006). Poruchy autistického spektra. Portál

Thorová, K., & Šporclová, V. (2012). Poruchy autistického spektra v dospělosti. *Psychiatrie pro praxi*, 13(3), 116-119.

Tichotová, M. (2016). Šikana dětí s poruchami autistického spektra na základních školách [Diplomová práce, Pražská vysoká škola psychosociálních studií].
http://www.pvpsps.cz/data/2017/05/03/13/tichotova_michaela.pdf

Tubío-Fungueiriño, M., Cruz, S., Sampaio, A., Carracedo, A., & Fernández-Prieto, M. (2020). Social Camouflaging in Females with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 2190-2199.
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04695>.

Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., et al. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31, 1–8.
<https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e3181c828c8>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2021). 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11). <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Karolinum

Van Schalkwyk, G., Marin, C., Rolison, M., Qayyum, Z., McPartland, J., Lebowitz, E., Volkmar, F., & Silverman, W. (2017). Social media use, friendship quality, and the moderating role of anxiety in adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2805-2813. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3201-6>

Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. V. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with

Asperger syndrome (high-functioning autism): A case–control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 25–38.

Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W., & Nansel, T. R. (2010). Cooccurrence of victimization from five subtypes of bullying: Physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(10), 1103–1112.
<https://doi.org/10.1093%2Fjpepsy%2Fjsq048>

Wellman, M. (1990). The child's theory of mind. MIT Press.

White, S., & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, social deficits, and loneliness in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1006–1013. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0713-8>

Wilcox, R., & Tian, T. (2011). Measuring effect size: a robust heteroscedastic approach for two or more groups. *Journal of Applied Statistics*, 38(7), 1359–1368.
<http://dx.doi.org/10.1080/02664763.2010.498507>

Williams, K., Krems, J., Ayers, J., & Rankin, A. (2022). Sex differences in friendship preferences. *Evolution and Human Behavior*, 43(1), 44–52.
<https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2021.09.003>

Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *The Lancet*, 350(9093), 1761–1766. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(97\)09218-0](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(97)09218-0)

Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development: a Sullivan-Piaget perspective. University of Chicago Press.

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. (2013). The association between bullying and the psychological functioning of children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34(1), 1–8.
<https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e31827a7c3a>

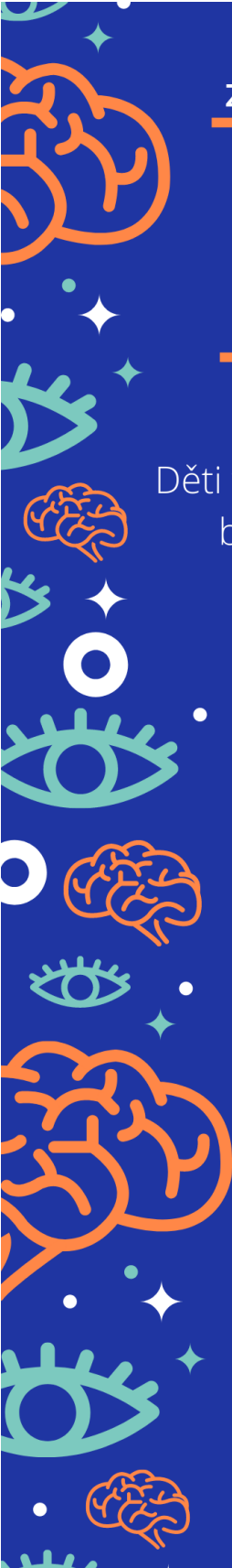
Seznam grafů

Graf 1 - Srovnání průměrného skóru získaném na škále pomoc u dětí s PAS a dětí bez této diagnózy.	64
Graf 2 - Histogram srovnávající rozložení dat (počet přátel) u dětí s PAS a bez této diagnózy.	65
Graf 3 - Q-Q graf zobrazující teoretické kvantily a standardizované reziduály.....	66

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Porucha autistického spektra podle MKN-11 rozlišena dle (ne)přítomnosti poruchy intelektu a úrovně narušení funkčního jazyka (MKN-11).	10
Tabulka 2- Procentuální zastoupení aktivit vykonávaných adolescenty s PAS s jejich kamarády (Kuo et al., 2001).	31
Tabulka 3 - Výsledky metaanalýzy dotazníku Friendship Qualities Scale (Petrina et al., 2013).....	34
Tabulka 4 - Prevalence školní šikany vzhledem k jednotlivým typům moderátorů (Maiano et al., 2016)	42
Tabulka 5 - Deskriptivní popis výzkumného souboru (věk), počet kamarádů respondentů a věku zvolených kamarádů.	52
Tabulka 6 - Četnost a procentuální zastoupení aktivit, které vykonávají děti s jejich kamarády ve volném čase.....	53
Tabulka 7 - Sociodemografické údaje respondentů	54
Tabulka 8 - Výsledek multivariační analýzy rozptylu (MANOVA).	64
Tabulka 9 - Meziskupinový rozdíl škál dotazníku FQS (Bukowski et al., 1994) u dětí s PAS a jejich typicky se vyvíjejících vrstevníků.	64
Tabulka 10 - T-statistika, stupně volnosti, p-hodnota, rozdíl průměrů a velikost efektu u Yuenova testu.	65
Tabulka 11 - Průměr, medián, směrodatná odchylka, standardní chyba počtu přátel u dětí s PAS a bez této diagnózy.	66
Tabulka 12 - Témata, které respondenti zmiňovali ve vztahu k definici kamaráda.....	68
Tabulka 13 - Témata vztahující se k náplni volného času dětí s PAS a jejich kamarádů. ..	72
Tabulka 14 - Spokojenost se současnými přátelskými vztahy dětí s PAS	75
Tabulka 15 - Způsoby seznámení s kamarády nebo navazování nových přátelství u dětí s PAS.....	77
Tabulka 16 - Vlastnosti a charakteristiky, které preferují děti s PAS na kamarádech.	81
Tabulka 17 - Obtíže, se kterými se setkávají děti při navazování přátelských vztahů a kamarádství.....	85

Příloha 1.



Zúčastněte se výzkumu pro účely diplomové práce

PŘÁTELSTVÍ U DĚTÍ S PAS

KDO SE MŮŽE ZAPOJIT?

Děti ve věku 11 - 15 let s Aspergerovým syndromem/PAS bez poruchy intelektu a řeči se souhlasem rodičů

CO ÚČAST OBNÁŠÍ?

Rozhovor na téma přátelství (30 min)
Souhlas zákonného zástupce

KDY A KDE?

Květen až červen
Osobně v Praze nebo online

ODMĚNA

Poukaz do knihkupectví na 200 Kč

JAK SE PŘIHLÁSIT?

Do komentáře pod příspěvek
Nebo na email: vysocka.julie@seznam.cz

Bc. Julie Vysocká
Studentka Psychologie
FF UK

Příloha 2.

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ DÍTĚTE NA VÝZKUMU (ROZHOVOR)

Vážení rodiče,

děkuji za Váš zájem o účast ve studii Přátelství u dětí s lehkou formou poruchy autistického spektra (dále jen PAS). Cílem studie je zjistit kvalitu přátelských vztahů u dětí s PAS oproti typicky se vyvíjejících vrstevníků a hlouběji prozkoumat vnímání přátelství u dětí s PAS. Studie je součástí diplomové práce Bc. Julie Vysocké, která je realizovaná na Katedře psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy pod vedením Mgr. Veroniky Šporclové, Ph.D.

Předmětem zájmu této studie jsou Vaše děti diagnostikované s Aspergerovým syndromem/PAS bez poruchy intelektu a řeči ve věku 11-15 let. Rozhovor se bude věnovat vnímání přátelství, způsobu jejich formování a jejich charakteristikám. Délka rozhovoru bude cca 30 minut a bude nahráván. Rozhovor proběhne online nebo osobně v Praze, dle preference Vás a Vašich dětí.

Účast ve studii je honorována poukazem na 200 Kč do Knihy Dobrovský. Poukaz Vám bude poslán poštou nebo e-mailem po realizaci rozhovoru. V případě zájmu Vám mohu zaslat výsledky studie na Váš e-mail.

Mockrát děkuji Vám a Vašich dětem za účast,

Bc. Julie Vysocká (vysocka.julie@seznam.cz)

Katedra Psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaneho výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Jméno a příjmení (rodiče):

Jméno a příjmení dítěte:

V případě, že s výše uvedeným souhlasíte, prosím o zaškrtnutí políčka souhlasím:

- ☐ Ano, souhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu.
- ☐ S účastí nesouhlasím

Poukaz na 200 Kč do Knihy Dobrovský chci zaslat:

- ☐ Poštou
- ☐ E-mailem (poukaz do e-shopu)

Adresa pro odeslání poukazu na 200 Kč:

Emailová adresa pro zaslání výsledků:

Příloha 3.

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ DÍTĚTE NA VÝZKUMU (DOTAZNÍK)

Dobrý den,

jsem studentkou posledního ročníku magisterského studia Psychologie FF UK. Tento dotazník je součástí mé diplomové práce pod vedením paní Mgr. Veroniky Šporclové, Ph.D. Práce se zabývá přátelstvím u dětí s poruchou autistického spektra. K tomu, abych mohla porovnat kvalitu přátelských vztahů u dětí s PAS potřebuji kontrolní vzorek dětí bez PAS. Tímto bych Vás chtěla poprosit o souhlas s účastí vašeho dítěte.

Součástí dotazníku je několik dotazů na přátele Vašich dětí a na vnímání přátelství Vašeho dítěte. Veškeré informace jsou anonymní a nelze je spojit s konkrétním dítětem ani jejich kamarádem. Dotazník zabere maximálně 15 minut. Veškeré informace budou využity jen pro účely diplomové práce. S Vaší účastí nejsou spojena žádná očekávaná rizika.

Účast Vašeho dítěte přispěje k lepšímu pochopení vnímání přátelství a zjištění kvality přátelství u dětí s poruchou autistického spektra v České republice.

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí svého dítěte v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

V případě jakýchkoli dotazů mě neváhejte kontaktovat na e-mailu: vysocka.julie@seznam.cz

Moc děkuji za Vaši pomoc,

Bc. Julie Vysocká

Jméno a příjmení rodiče:

Jméno a příjmení dítěte:

Má vaše dítě diagnostikovanou poruchu autistického spektra?

- ☐ Ne, mé dítě **nemá** diagnostikovanou poruchu autistického spektra.
- ☐ Ano, mé dítě má diagnostikovanou poruchu autistického spektra.

V případě, že s výše uvedeným souhlasíte, prosím o zaškrtnutí políčka souhlasím:

- ☐ Ano, souhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu.
- ☐ Ne, nesouhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu.

Příloha 4.

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ DÍTĚTE NA VÝZKUMU (DOTAZNÍK)

Dobrý den,

jsem studentkou posledního ročníku magisterského studia Psychologie FF UK. Tento dotazník je součástí mé diplomové práce pod vedením paní Mgr. Veroniky Šporclové, Ph.D. Práce se zabývá přátelstvím u dětí s poruchou autistického spektra.

Součástí dotazníku je několik dotazů na přátele Vašich dětí a na vnímání přátelství Vašeho dítěte. Veškeré informace jsou anonymní a nelze je spojit s konkrétním dítětem ani jejich kamarádem. Dotazník zabere maximálně 15 minut. Veškeré informace budou využity jen pro účely diplomové práce. S Vaší účastí nejsou spojena žádná očekávaná rizika.

Na otázky by mělo odpovídat Vaše dítě. Pokud by některým výrokům nebo větám nerozumělo, neváhejte mu pomoci a větu vysvětlit.

Účast Vašeho dítěte přispěje k lepšímu pochopení vnímání přátelství a zjištění kvality přátelství u dětí s poruchou autistického spektra v České republice.

Účastí potvrzujete následující:

- vašemu dítěti je 11–15 let.
- nemá poruchu intelektu;
- souhlasíte s účastí Vašeho dítěte v této studii;
- souhlasíte s využitím dat Vašeho dítěte pro účely, které jsou uvedeny výše;
- rozumíte tomu, že účast Vašeho dítěte je zcela anonymní;
- rozumíte tomu, že účast Vašeho dítěte můžete kdykoliv ukončit.

Zároveň prohlašuji, že

a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;

b) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

V případě jakýchkoli dotazů mě neváhejte kontaktovat na e-mailu: vysocka.julie@seznam.cz

Moc děkuji za Vaši pomoc,

Bc. Julie Vysocká

Jméno a příjmení rodiče:

Jméno a příjmení dítěte:

Má vaše dítě diagnostikovanou poruchu autistického spektra nebo Aspergerův syndrom?

- ☐ Ano, mé dítě má diagnostikováno PAS/Aspergerův syndrom.
- ☐ Ne, mé dítě nemá diagnostikováno PAS/Aspergerův syndrom

V případě, že s výše uvedeným souhlasíte, prosím o zaškrtnutí políčka souhlasím:

- ☐ Ano, souhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu.
- ☐ Ne, nesouhlasím s účastí mého dítěte na výzkumu.

Příloha 5.

Otázky pro rozhovor o přátelství s dětmi s PAS

Kód respondenta:

Datum realizace rozhovoru:

Bydliště respondenta (kraj):

Navázání kontaktu s dítětem

1. Jak se jmenuješ?
2. Kolik ti je let?
3. Na jakou školu chodíš?
 - a) Do jaké třídy chodíš?
 - a) Jaký předmět tě ve škole nejvíc baví?
 - b) Jaký předmět tě naopak nebaví?
4. Co rád děláš po škole? Jaké máš zájmy?

Otázky týkající se vnímání konceptu přátelství

5. Co pro tebe znamená, když je někdo tvůj kamarád?
 - *Alternativní otázka: Kamarád je někdo, kdo/s kým:*
6. Jak poznáš, že je někdo tvůj kamarád?
7. Jak vypadá špatný kamarád?
 - a) Měl si někdy špatného kamaráda?
 - *Alt. Otázka: Jak poznáš dobrého kamaráda od špatného?)*
 - *Alt. Otázka: Jak vypadá, když někdo není tvůj kamarád?*
8. Co je pro tebe nejdůležitější v kamarádství?
9. Jsou kamarádi, kteří jsou pro tebe důležitější než jiní? Proč?

Alternativní otázky, pokud by dítě mělo problém hovořit o konceptu obecně (zvoleny uzavřené otázky)

- a) Kamarádi musí mít stejné zájmy, aby byli kamarádi.
- b) Kamarád je někdo, kdo mi jednou pomohl.
- c) Kamarád je někdo, kdo mi pomůže, když to potřebuji.
- d) Kamarádi se někdy pohádají.
- e) Kamarádi si říkají tajemství.
- f) Kamarádi k sobě chodí na návštěvu.

g) Kamarádi se mají rádi.

10. Co je pro tebe na kamarádství těžké?

Charakteristiky konkrétních přátelských vztahů dětí

11. Máš nějaké kamarády?

Pokud ano:

12. Kolik kamarádů máš?

13. Kolik jim je let?

14. Kde se s kamarády setkáváš/Co spolu děláte?

15. Považuješ nějakého z kamarádů za nejlepšího kamaráda?

16. Jak často se setkáváte, kde nejčastěji?

17. Jsi spokojen/a se svými kamarády?

18. Chtěl bys mít více kamarádů?

19. Pohádáte se někdy s kamarády?

a. O čem se hádáte?

i. Jak to vypadá?

ii. Jak se usmíříte?

Pokud ne:

a) Chtěl bys mít kamarády?

b) Tušíš, proč se ti nedaří najít kamaráda?

c) Je něco s čím máš problém při tvoření kamarádů?

d) Co bys s kamarády chtěl dělat?

e) Kam byste spolu s kamarádem chodili?

f) O čem byste se spolu s kamarádem bavili?

Formování přátelských vztahů

Pokud má kamarády:

1. Jak ses s kamarádem seznámil/poznal?

2. Jak jsi poznal, že chce být tvým kamarádem?

3. Dělal si něco proto, abyste se skamarádili?

4. Pomohl ti někdo se s kamarádem seznámit?

Pokud nemá kamarády

1. Kde by sis kamaráda hledal/Kde je hledáš?
2. Podle čeho bys poznal, že s tebou chce být někdo kamarád?
3. Co by si dělal, kdyby ses chtěl s někým skamarádit?

Negativní dopady plynoucí z nedostatku přátelských vztahů

20. Cítíš se někdy sám?
21. Jsou na tebe někdy jiné děti škaredé?
 - a) Jak to vypadá?
 - b) Jak na to reaguješ?
 - c) Je někdo, kdo ti pomůže?

Možnosti podpory dětí s PAS při tvorbě kamarádkých vztahů

22. Daří se ti hledat kamarády sám?
23. Chodíš například na nějaký kroužek, kde se učíš, jak si kamarády najít?

Pokud se dítěti nedaří hledat kamarády:

24. Je někdo, kdo ti pomáhá najít si kamarády?
25. Potřebuješ někdy, aby ti někdo vysvětlil, co kamarád myslí? Kdo to obvykle je?
26. Kdybys měl změnit, to, jak se k tobě kamarádi chovají, coby to bylo?
27. Co by ti pomohlo? Jak by se měl kamarád chovat, aby si s ním chtěl být kamarád?
28. Co by ti usnadnilo si vytvořit kamarády?
29. Jaké chování tvých spolužáků ti vadí?

Je ještě něco, co bys mi chtěl říct o tom, jak to máš s kamarády?

Jaké to pro tebe bylo, mluvit o kamarádech?